Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8370106
Centre d'intérêt: 100

Québec (Province) Direction générale de l'éducation des adultes. Service des études et projets.

L'Opération Départ (Montréal), rapport final, livre II : un modèle d'éducation permanente / [Direction générale de l'éducation permanente, Service des études et projets ; par Pierre Angers, André Aubry, Jean-Marc Baril, Antoine Landry et Gérard Plante]. -- [Québec : La Direction, 1971].
200 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Notes bibliogr. au bas des p.

Cote Dewey: 374'.9714/Q3o Cote LC: LC/5254

Descripteur(s): *Education permanente *Philosophie de l'éducation *Système scolaire *Structure scolaire *Objectifs d'éducation *Auto-éducation *Autonomie *Approche systémique *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *Départ (Opération) *Illitch, Ivan

Identificateur(s) de sujet: *S'éduquant

Le volume présente un modèle théorique d'éducation permanente qui, sous la forme de propositions commentées, rassemble les principales conclusions de l'Opération Départ (Montréal). Il constitue la tentative la plus poussée de ramasser en un seul volume les divers aspects de la conception de l'éducation permanente développée par les auteurs. A partir d'une approche systémique, un modèle éducatif est dégagé qui s'articule autour de trois systèmes: le couple s'éduquant-environnement, le système éducatif et la société éducative. Seul le premier système est véritablement examiné.

Pour les auteurs, l'éducation est d'abord quelque chose qui se passe à l'intérieur de la personne. Elle est une expérience qui prend naissance, s'effectue et se termine dans la personne de celui qui s'éduque (le s'éduquant). La ressource mise en oeuvre dans ce processus est la personne même du s'éduquant, en interaction avec son environnement éducatif. Le lien entre le s'éduquant et son environnement, dans le processus éducatif, est si important qu'il constitue l'unité significative la plus petite pour comprendre ce qu'est l'éducation: le couple s'éduquant-environnement. L'essentiel du volume expose la conception que s'est faite l'Opération Départ de ce couple.

Le document présente une conception de la personne (dimensions, fonctionnement, conditions de croissance, devenir) qui débouche sur une vision du s'éduquant et de ce qu'est un apprentissage authentique. Les conséquences de cette conception au niveau de l'environnement éducatif, de l'agent coopérateur (l'enseignant) et de la technologie de l'apprentissage sont ensuite dégagées. La démarche est basée sur le rejet d'un système scolaire contraignant au profit d'une approche

favorisant une auto-éducation dont le but premier serait d'apprendre à devenir soi-même. L'oeuvre d'Yvan Illitch et le courant contre-culturel ne sont pas sans influencer une telle approche.

---

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

---

R. EDUQ 8370106

LIVRE II

# Un modèle d'éducation permanente

# INTRODUCTION GENERALE

La pensée de l'équipe DÉPART (Montréal) sur l'éducation permanente ne s'est pas développée selon un plan systématique. Elle a procédé par poussées successives ou parallèles en diverses directions, même après le moment où il fut décidé que le mandat de l'Opération Départ (Montréal) devait être d'élaborer un modèle théorique d'éducation permanente.

Mais le besoin de synthétiser, d'ordonner le produit de notre recherche s'est fait sentir à maintes reprises dans l'équipe. Divers textes ont répondu à cette préoccupation: par exemple le "Dossier Vieux-Foyer", série de documents préparés pour la rencontre de l'équipe DEPART (Montréal) avec les membres du service de recherche de la DGEP, en juin 1969. Le document intitulé "Les objectifs de l'éducation", qu'on peut lire au Livre V du présent rapport,[1] est un autre exemple de texte de synthèse. Malgré la portée restreinte de son titre, il présente dans une forme organique très dense une synthèse de notre pensée. Le texte qu'on trouve ici, en ce Livre II, constitue notre tentative la plus poussée de ramasser en un seul document d'une certaine ampleur les divers aspects de notre conception de l'éducation permanente.

---

1- L'Opération Départ (Montréal): Rapport final, Livre V: Textes choisis, p. 60.

Le mode que nous avons adopté pour faire cette synthèse consiste à grouper l'acquis de notre réflexion en quelques séries de propositions. Cette façon de procéder relève de l'approche systémique, une méthode de recherche qui depuis quelques décennies s'est révélée féconde dans les sciences humaines aussi bien que dans les sciences de la nature.[2] Le trait caractéristique de cette approche, c'est qu'elle aborde un phénomène comme un ensemble de phénomènes plus restreints, de faits, ou d'événements; cet ensemble est considéré comme un "système", lui-même en rapport avec d'autres "systèmes". Le "modèle" du système définit les éléments du phénomène et formule les relations qui régissent son fonctionnement. Ce modèle peut prendre, entre autres, la forme d'un ensemble de propositions.[3] C'est le cas de notre "modèle".

Grosso modo, notre équipe considère l'éducation comme un phénomène aux multiples aspects. Pour nous, l'éducation est d'abord quelque chose qui se passe à l'intérieur de la personne. Elle est une expérience qui prend naissance, s'effectue et se termine dans la personne de celui qui s'éduque (nous avons pris l'ha-

---

2- Voir "Théorie systémique - Approche systémique", dans les Textes choisis, Livre V du présent Rapport final, p. 7-9.

3- Ibid., p. 16-18.

bitude de dire: "le s'éduquant"[4]). La ressource principale mise en oeuvre dans ce processus est la personne même du s'éduquant, en interaction avec son environnement éducatif. Le lien entre le s'éduquant et son environnement, dans le processus éducatif, est si important que, à nos yeux, l'unité significative la plus petite pour comprendre ce qu'est l'éducation est le couple s'éduquant-environnement. Si bien que le processus éducatif peut se définir: l'ensemble 1) structuré et dynamique des interactions entre le s'éduquant et l'environnement éducatif, 2) tel que perçu et vécu par le s'éduquant. Nous employons l'expression processus éducatif pour insister sur l'aspect dynamique de ce qui se passe dans cet ensemble d'interactions; et l'expression acte éducatif pour en souligner l'aspect structurel.

Outre ce "quelque chose qui se passe à l'intérieur de la personne", le mot "éducation", pour nous, désigne aussi le système éducatif, c'est-à-dire le système dont la fonction globale serait de permettre que ce quelque chose se passe à l'intérieur des personnes. Enfin, pour nous, l'éducation réfère à la société éducative dont la fonction polarisante serait de décupler partout et constamment la fonction globale du système éducatif.

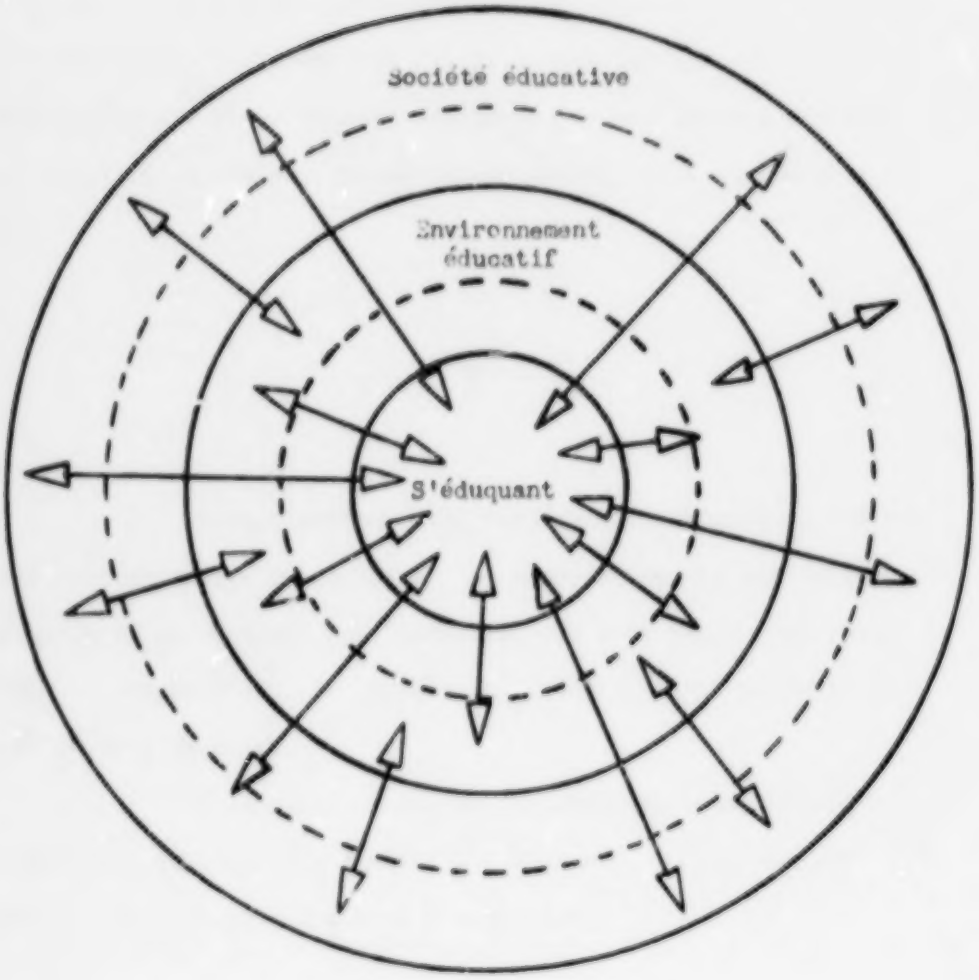
Le DIAGRAMME 1, à la page 4, illustre ces trois aspects que nous percevons dans le phénomène "éducation".

---

4- Nous expliquerons plus loin (infra, p. 75) pourquoi nous avons adopté ce terme.

DIAGRAMME I

Le phénomène éducatif




LEGENDE

: les interactions éducatives entre les éléments (s'éduquant - environnement éducatif - société éducative)

: le système éducatif, qui rend possibles les interactions éducatives

La Ière Partie de notre modèle concerne le couple SE-EN (i.e. "s'éduquant-environnement"). Nous y présenterons, en quelques séries de propositions commentées, notre conception du s'éduquant et de l'environnement ainsi que de leurs interactions. Notre IIe Partie et notre IIIe Partie toucheront respectivement le système éducatif et la société éducative. Notre pensée, sur ces deux derniers points est restée embryonnaire: nous dirons pourquoi.

--- 0 ---

Chaque proposition, dans le présent modèle, est désignée par un numéro et un titre. Le numéro comporte une lettre majuscule et un chiffre: la lettre renvoie à la série dont fait partie la proposition; le chiffre arabe indique l'ordre de la proposition dans la série.

A la suite de chaque proposition, nous faisons des commentaires qui, en plus d'expliquer l'énoncé, soulignent les liens de celui-ci avec d'autres propositions.

# Ière Partie

## Le couple s'éduquant-environnement

L'unité significative la plus petite à considérer pour comprendre ce qu'est l'éducation, avons-nous écrit plus haut (<u>supra</u>, p. 3), c'est le couple "s'éduquant-environnement". Il convient donc que cette unité significative fasse l'objet de la Ière Partie de notre Modèle.

Dans cette Ière Partie, un chapitre sera d'abord consacré au s'éduquant; puis un deuxième au s'éduquant dans son environnement; et un troisième à l'environnement.

## Chapitre I

## LE S'EDUQUANT

Notre conception du s'éduquant implique une conception de la personne. Cette conception nous l'exposerons dans la 1ère section de ce chapitre, sous le titre: "Modèle de la personne". Notre 2e section présentera des propositions sur le s'éduquant lui-même.

### Section 1

### Un modèle de la personne

Le modèle de la personne que nous avons accepté dans l'élaboration de notre conception de l'éducation s'inspire de la psychologie perceptuelle. En affirmant ce lien entre la psychologie perceptuelle et notre conception de l'éducation nous n'allons pas jusqu'à dire que la psychologie perceptuelle constitue l'unique fondement de notre conception de l'éducation: bien des justifications de notre pensée relèvent, en effet, de l'observation courante, de l'expérience des membres de l'équipe. Nous n'allons

pas, non plus, jusqu'à nier que d'autres psychologies puissent reconnaître dans nos idées des positions qui leur sont chères. Au surplus, notre option pour la psychologie perceptuelle ne nous empêche pas de reconnaître ses déficiences, en particulier quand on aborde le problème des rapports de la personne avec la société.

La plupart des notions de la psychologie perceptuelle ont été élaborées de manière empirique. Elles ne sont pas d'origine spéculative; elles sont plutôt le résultat d'une transaction continuelle entre l'expérience pratique, la conceptualisation théorique et la vérification par voie de recherche. Pour les exprimer nous nous sommes inspirés de Rogers, de Maslow et de St-Arnaud.[1]

---

1- Voici les ouvrages qui nous ont été particulièrement utiles:

- Carl R. Rogers, Le développement de la personne, Coll. "Organisation et sciences humaines"; Paris: Dunod, 1968, xx-286 p.
- Carl R. Rogers, Freedom to Learn, Coll. "Studies of the Person"; Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1969, x-358 p.
- Abraham H. Maslow, Toward a Psychology of Being, Second Edition, Coll. "Insight Books"; New-York: Van Nostrand, c1968, xvi-240 p.
- Yves St-Arnaud, Essai sur les fondements psychologiques de la communauté, Montréal: Les Editions du Centre interdisciplinaire de Montréal, 1970, 135 p.

- 0 -

Cette première section comporte cinq séries de propositions, touchant respectivement:

- les notions relatives aux dimensions de la personne (Série A);
- les notions relatives au fonctionnement du processus de croissance de l'organisme (Série B);
- les notions relatives aux conditions de croissance de la personne (Série C);
- les postulats concernant le fonctionnement et la croissance de la personne (Série D);
- une dernière série (Série E) tente d'esquisser le modèle du devenir de la personne.

## Série A

DIMENSIONS DE LA PERSONNE

La psychologie perceptuelle distingue, dans la personne, trois dimensions désignées par les expressions suivantes: (a) le comportement; (b) le champ perceptuel; (c) le dynamisme de la croissance. Ces trois dimensions s'intègrent dans l'organisme. Le DIAGRAMME 2, à la page suivante, représente ce modèle de la personne, ou organisme humain, selon la psychologie perceptuelle. Quelques propositions permettront de comprendre cette structure.

Proposition A, 1

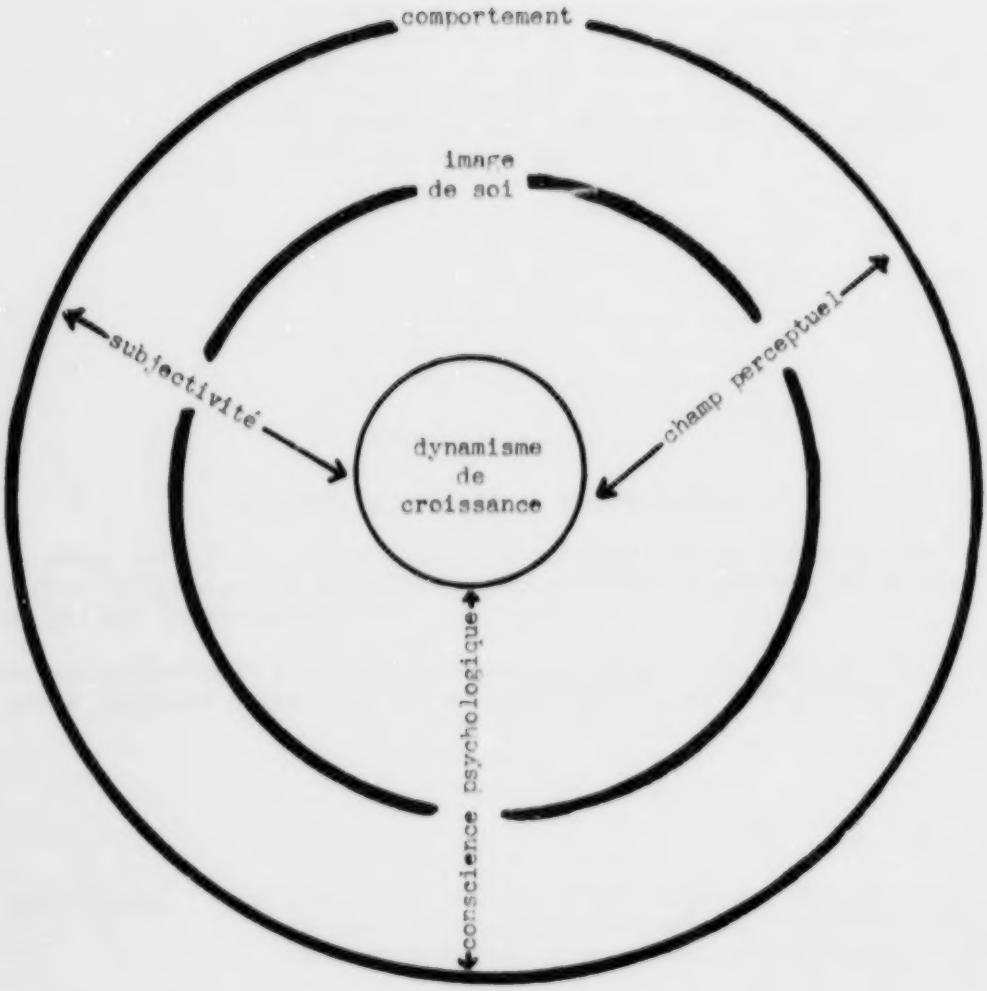
Le comportement

Le comportement est constitué par l'ensemble des réactions d'une personne observables objectivement.

Commentaires (a) Le comportement est une dimension toujours présente de la personnalité. Dès qu'il y a présence humaine, il y a comportements: des gestes, des mimiques, des regards, des paroles, des si-

DIAGRAMME 2

Modèle de l'organisme humain.[a]




a- Tiré de Yves St-Arnaud, Essai sur les fondements psychologiques de la communauté, Montréal: Les Editions du Centre interdisciplinaire de Montréal, 1970, p. 11.

lences, une façon de se tenir, etc. Dans le DIAGRAMME 2, le comportement est figuré par le cercle extérieur: cela signifie qu'il constitue la zone la plus observable de la personne. Le comportement est aussi l'élément le plus diversifié de l'agir humain.

(b) Dans l'optique de la psychologie perceptuelle, ce n'est jamais un comportement isolé, ni même une série de comportements qui caractérisent la personne, mais la signification que celle-ci leur donne. La proposition suivante, concernant le "champ perceptuel" et la "perception" fera comprendre ce que l'on entend par la signification d'un comportement.

Proposition A, 2

Le champ perceptuel et la perception

Le champ perceptuel, c'est l'univers subjectif de la personne, sa vision du monde et de soi-même: l'ensemble de la réalité telle que perçue par la personne.

La perception peut être définie comme la signification subjective qu'une personne donne à ce qui se passe en elle et autour d'elle.

Commentaires (a) C'est à la zone du champ perceptuel que se rattachent la pensée, l'imagination, la créativité, la symbolisation, les valeurs, les attitudes.

Plus intérieure que le comportement, cette zone du champ perceptuel échappe à l'observation directe. Mais c'est en elle que s'enracine le comportement. C'est dans cette zone que s'effectue la perception, c'est-à-dire que s'établit la signification subjective qu'une personne donne à ce qui se passe en elle et autour d'elle. Le champ perceptuel est donc le lieu des significations que, dans le dynamisme de sa propre subjectivité, la personne confère à son agir, à ses besoins, à son entourage.

(b) Dans le champ perceptuel, on distingue la perception du monde extérieur et la perception de soi-même, que l'on désigne par l'expression <u>image de soi</u>. L'image de soi est composée de toutes les perceptions se rapportant à soi-même et aux relations de soi-même avec autrui ainsi qu'avec le milieu en général. Mais tous ces éléments sont englobés dans une configuration expérientielle, c'est-à-dire que chacune des perceptions est insérée dans une structure globale (gestalt), dont les propriétés ne découlent pas de la somme des perceptions. Cette configuration se trouve en continuel état de changement: autrement dit, elle est toujours changeante, bien qu'elle soit toujours organisée et cohérente. Elle est disponible à la conscience encore qu'elle ne soit pas nécessairement consciente. Cette image que la personne a d'elle-même donne un sens à tout ce que l'on peut observer d'elle, ainsi qu'à tout ce qui se passe au plus profond d'elle-même. Elle conditionne les autres réseaux de perceptions qui s'organisent elles aussi en gestalts successives, dans le champ perceptuel.

(c) Le champ perceptuel constitue le <u>cadre de référence interne</u> de la personne qui ressent, pense et agit. C'est par rapport à ce cadre de réfé-

rence interne que les comportements trouvent leur signification. Situé au coeur de la subjectivité de la personne, ce cadre de référence n'est pleinement accessible qu'à la personne elle-même: nul autre n'est capable d'y pénétrer, sauf par voie d'inférence empathique - sans d'ailleurs qu'une telle connaissance puisse jamais être complète.

## Proposition A, 3

### Le dynamisme de croissance

Le dynamisme de croissance est conçu comme le foyer d'énergie qui anime la personnalité, la racine des besoins, des désirs, des aspirations et des capacités de l'individu, le principe structurant de l'image de soi et de tout le champ perceptuel, la source profonde des comportements.

Commentaires

Le dynamisme de croissance échappe à l'observation. Il s'agit d'une notion abstraite, induite à partir des données observables du comportement, à partir aussi du phénomène de l'image de soi. L'exploration de l'image de soi oriente vers une zone qui échappe à la conscience psychologique, vers le mystère de la personne. Au-delà de tout ce qu'une personne peut dire ou penser d'elle-même, on postule une réalité plus profonde, un dynamisme intérieur qui ne peut être l'objet d'une saisie directe, mais qui rend compte de tous les phénomènes de la personne. C'est cette réalité que nous appelons "dynamisme de croissance".

Proposition A. 4

L'organisme

L'organisme désigne la personne globale dans laquelle s'intègrent les différents éléments que révèle l'analyse.

Commentaires

La présentation des trois zones de la personnalité ne doit pas créer l'impression qu'il s'agit là de parties de l'homme. Pour souligner l'unité de ces trois dimensions, la psychologie perceptuelle emploie le terme d'"organisme". On élimine ainsi toute idée de séparation à l'intérieur de l'homme. Le dynamisme intérieur apparaît comme la source d'énergie de tout l'organisme; le champ perceptuel (et en particulier l'image de soi) constitue le lieu d'intégration de l'organisme; et le comportement se présente comme le moyen d'expression de l'organisme. Les trois dimensions apparaissent ainsi comme trois facettes d'un même organisme qui évolue et qui croît, selon son dynamisme propre, vers la pleine actualisation de lui-même.

## Série B

### LE FONCTIONNEMENT DE LA PERSONNE

Les notions présentées dans la série précédente ont permis de circonscrire les dimensions de la personnalité, ou, en d'autres termes, les zones de l'organisme. Cette Série B exposera des notions qui, établissant les liens entre les zones antérieurement définies, saisissent l'organisme humain dans son fonctionnement.

### Proposition B, 1

#### L'expérience

L'expérience, c'est tout ce qui se passe dans l'organisme à un moment quelconque et qui est virtuellement disponible à la conscience; autrement dit tout ce qui est susceptible d'être appréhendé par la conscience. Cette notion englobe tout autant les événements dont la personne est consciente que les phénomènes dont elle n'a pas conscience dans le moment présent.

Commentaires

L'expérience réfère à tout ce qui constitue le psychisme dans ses éléments conscients et in-

conscients, à chaque moment déterminé. Les éléments conscients sont des "perceptions" ou "expériences symbolisées". Celles-ci englobent tout ce dont le sujet se rend actuellement compte, ainsi que toutes les expériences passées ou périphériques capables d'entrer immédiatement dans le champ perceptuel sous l'influence d'une stimulation appropriée - que cette stimulation soit externe et physique ou interne et provenant d'associations d'images, de pensées, etc.

Comme exemples de cette notion d'expérience, on peut mentionner tous les effets de la stimulation physique de l'organisme par des excitants sonores, visuels et autres: que ces phénomènes soient perçus dans le foyer de la conscience ou qu'ils soient simplement enregistrés sans effets conscients. On peut ajouter les aspects psychologiques de la faim; et même les traces des expériences passées que conserve la mémoire, dans la mesure où ces traces affectent l'expérience immédiate, c'est-à-dire dans la mesure où elles rétrécissent ou élargissent la signification des données de l'expérience présente. Notons, cependant, que la notion d'expérience n'inclut pas les phénomènes biochimiques ou physiologiques tels que les décharges de neurones ou les changements dans la composition chimique du sang (comme ceux qui accompagnent la faim ou la fatigue), ce genre de phénomènes n'étant pas accessible à la conscience. Il s'agit donc bien d'une définition psychologique, non physiologique.

Proposition B , 2

L'accord ou la "congruence"

Cette notion exprime une relation entre l'image de soi et l'expérience. Il y a accord (ou "congruence", terme anglais) entre l'image de soi et l'expérience, lorsque les expériences relatives au soi sont correctement symbolisées et intégrées à l'image de soi, dans le champ perceptuel.

Commentaires

(a) Cette notion d'accord (ou de "congruence") a été élaborée, en psychologie perceptuelle, à partir de l'expérience pratique de la thérapie. Cette expérience révèle que, au cours de la thérapie, le client se trouve engagé dans un processus constant de révision et de modification de l'image qu'il se fait de lui-même, et que ce processus vise à établir un état d'accord entre cette image et son expérience. Au cours de ce processus, le client peut découvrir, par exemple, que s'il symbolisait correctement certaines expériences, il devrait s'avouer qu'il hait son père, ou qu'il a des désirs homosexuels, etc. A mesure que la thérapie se poursuit, l'image qu'il se fait de lui-même se réorganise de manière à inclure ces caractéristiques qui, auparavant, étaient incompatibles avec cette image et qui, dès lors, ne pouvaient y être intégrées. Moins une personne est sujette à l'angoisse, plus elle est en mesure d'atteindre l'accord interne.

(b) Cette notion n'est pas synonyme de sincérité. En effet, la sincérité consiste à parler ou à agir en accord avec la représentation consciente, c'est-à-dire avec l'expérience telle qu'elle apparaît dans la conscience et non pas avec l'expérience telle que vécue. L'accord dont il

s'agit ici implique qu'il n'y a pas d'erreur dans la perception même de l'expérience, que sa représentation est authentique. D'où le terme d'authenticité que l'on emploie aussi pour désigner la notion d'accord.

(c) La symbolisation dont il est question dans la présente Proposition B, 2 est synonyme de représentation et de conscience. Cette symbolisation prend des degrés variés d'intensité, depuis le vague sentiment jusqu'à la conscience aiguë d'un état.

(d) Quand une expérience peut être symbolisée sans entrave aucune, sans être déformée par l'action des défenses, elle est dite accessible ou disponible à la conscience. L'attitude de la personne qui n'éprouve ainsi aucun sentiment de menace est une attitude d'ouverture parfaite à l'expérience.

(e) Le décalage entre le soi et l'expérience (entre l'image de soi et l'expérience réelle, vécue) constitue le "désaccord interne" (en anglais: "incongruence"). Quand la personne est dans un état de désaccord, elle est sujette à tension et à confusion. En effet, sous certains rapports son comportement est régi par la tendance actualisante de l'organisme et, sous d'autres rapports, il obéit à des critères externes. Il s'ensuit que le comportement paraît incompréhensible et que la personnalité est déséquilibrée.

Proposition B, 3

Évaluation organismique

Cette notion a trait aux critères auxquels recourt le sujet dans l'évaluation de son expérience. Quand ces critères sont internes à la personne, c'est-à-dire quand le sujet évalue ses diverses expériences en fonction de leur valeur de croissance et d'enrichissement de l'ensemble de son être, le centre de référence servant à l'évaluation est alors dans l'organisme du sujet; et l'évaluation est dite organismique.

Commentaires

(a) L'évaluation organismique est un processus constant, qui fait partie de l'expérience de la personne au moment où elle agit et qui évolue avec elle. Notons au surplus que la valeur de croissance et d'enrichissement dont se préoccupe l'évaluation organismique ne concerne pas que le présent immédiat, mais aussi l'avenir.

(b) Pour mieux saisir la notion d'évaluation organismique, on peut la contraster avec la notion d'évaluation conditionnelle. Celle-ci implique que le centre de référence servant à l'évaluation est situé en dehors de la personne. Le sujet applique à son expérience l'échelle de valeurs d'autrui. L'évaluation se fait alors indépendamment de la valeur des expériences par rapport à l'actualisation des potentialités du sujet. Il y a là un cas sérieux de symbolisation incorrecte, où le sujet considère son expérience "comme si" elle se conformait aux besoins de sa tendance actualisante, "comme si" elle répondait à un besoin réellement éprouvé, alors qu'il n'en est rien. En conséquence, l'évaluation conditionnelle empêche la personne de fonctionner normalement et pleinement.

Proposition B, 4

Le fonctionnement optimal

Il y a fonctionnement optimal de la personne quand la structure de l'organisme est telle qu'elle permet l'intégration symbolique de la totalité de l'expérience, ainsi que son évaluation organismique.

Commentaires

(a) Le "modèle de l'organisme humain" que présente notre DIAGRAMME 2 (supra, p. 12) donne une image statique de la personne. En réalité cet ensemble que constitue l'organisme, ou la personne, est toujours en mouvement, en fonction. Ce fonctionnement, on le sait par expérience, est souvent loin de donner satisfaction. Parfois, il se déroule normalement; d'autres fois, il est entravé plus ou moins sérieusement. Mais toujours on le souhaite optimal. La présente définition indique en quoi consiste le fonctionnement optimal. Ce fonctionnement optimal implique "l'intégration symbolique de la totalité de l'expérience" ainsi que l'application à cette expérience d'un mode organismique d'évaluation. En d'autres termes, il faut que se réalisent au sujet de l'expérience telle que conçue dans la Proposition B,1 (supra, p. 17) les deux processus décrits dans les Propositions B, 2 ("L'accord", supra, p. 19) et B, 3 ("Evaluation organismique", supra, p. 21). Un sujet qui fonctionne "pleinement" -- selon l'expression de Rogers[2] -- accueille sans cesse dans son champ perceptuel, grâce à des symbolisations toujours correctes et à un mode organismique d'évaluation -- de nouvelles expériences. Manifestant en toute occasion un degré élevé d'adaptation créative, il développe ses potentialités et transforme sans cesse la configuration de son image de soi.

---

2- Carl Rogers, Le développement de la personne; Coll. "Organisation et sciences humaines"; Paris: Dunod, 1968, p. 145.

(b) On voit par là que ce phénomène du fonctionnement optimal est véritablement un processus d'actualisation de la personne, un processus de développement, un processus de croissance, un processus de changement, de devenir. Mieux que des considérations abstraites, le texte suivant -- où un membre de notre équipe commente ses expériences d'auto-éducation -- peut faire sentir ce qu'est, au niveau du vécu, ce processus de croissance ou fonctionnement optimal:

> "Je constate avec joie que je change, mais c'est toujours la même conscience élargie qui éprouve ces changements. Plus je change, plus je découvre qu'il y a en moi d'infinies possibilités et qu'en devinant peu à peu ces possibilités je deviens et me sens davantage moi-même. J'ai le sentiment étrange que je ne pourrai jamais aller au bout de ces ressources qui constituent mon moi profond; par ailleurs, la satisfaction que j'éprouve à sentir que je deviens un peu plus ce moi, chaque jour, m'enlève peu à peu le goût que je pourrais avoir de me fixer dans un changement et d'arrêter la marche de ce mystérieux devenir. De moins en moins, je sens le besoin de "récompenses différées": chaque instant assumé de mon devenir comporte une satisfaction que j'aurais parfois le goût d'appeler une extase et qui me pousse irrésistiblement vers l'avant."[3]

(c) Ajoutons à ce texte une page de Rogers lui-même, décrivant le "processus de la vie pleine":

> "Il semble que la personne libre psychologiquement aille dans la direction qui l'amène à être une personne fonctionnant plus pleinement. Elle est plus apte à

---

3- Voir "Les objectifs de l'éducation", dans les Textes choisis, Livre V du présent rapport, p. 74.

vivre pleinement dans chacun de ses sentiments et chacune de ses réactions et avec eux. Elle fait usage de plus en plus de son équipement organique pour sentir, aussi exactement que possible, la situation existentielle de l'intérieur et de l'extérieur. Elle fait usage de toute l'information que son système nerveux peut ainsi lui fournir, l'utilisant en pleine conscience, mais reconnaissant que son organisme peut être, et souvent est en effet, plus sage que sa conscience. Elle est plus apte à permettre à son organisme total de fonctionner librement dans toute sa complexité en choisissant, parmi la multitude des possibilités, la conduite qui à ce moment donné sera plus généralement et plus authentiquement satisfaisante. Elle est capable de placer plus de confiance dans son organisme en ce qui concerne ce fonctionnement, non pas qu'il soit infaillible, mais parce qu'il peut être pleinement ouvert aux conséquences de chacune de ses actions et les corriger si elles se montrent insatisfaisantes.

Elle est plus apte à éprouver l'ensemble de ses sentiments, et elle a moins peur d'eux; elle filtre son expérience elle-même, et se montre plus ouverte aux témoignages venant de toutes les sources; elle est complètement engagée dans le processus qui consiste à être et à devenir soi-même, et découvre ainsi qu'elle est profondément et sainement un être social; elle vit plus complètement dans l'instant, mais apprend que c'est la manière de vivre la plus saine en tout temps. Elle devient un organisme fonctionnant plus pleinement, et grâce à cette conscience d'elle-même qui coule librement dans et à travers son expérience, elle devient une personne fonctionnant plus pleinement".4

---

4- Rogers, op. cit., p. 145.

## Série C

### LES CONDITIONS DE CROISSANCE DE LA PERSONNE

La notion de "fonctionnement optimal", sur laquelle se terminait la série précédente, constituait pour ainsi dire le point d'aboutissement des notions antérieurement exposées dans notre modèle de la personne. Comme nous l'avons souligné, cette notion s'identifie avec la notion de croissance de l'organisme. Ici, dans cette Série C, ce sont les <u>conditions favorables</u> à la croissance que nous voulons exposer. Les énoncés qui suivent, après avoir défini la notion de besoin, préciseront ces conditions.

Proposition C, 1

<u>La notion de besoin</u>

Les besoins sont des forces positives et constructives et perçues comme telles par la personne: forces par lesquelles s'exprime le

dynamisme de croissance qui meut et motive la personne. Ce sont des désirs, des aspirations, des visées de l'organisme vers des buts perçus comme désirables: tels sont, par exemple, le désir de réussir, le désir de savoir, le désir de créer, le désir d'aimer et d'être aimé, etc.

Commentaires

(a) La notion de "besoin" telle que la conçoit le sens commun et telle qu'elle a prévalu dans une certaine psychologie, associe le besoin à la "déficience", à la "privation": l'absence d'une chose nécessaire suscite une tendance vers cette chose. Le besoin apparaît ainsi comme une tendance à récupérer ce qui est dû, une tendance à boucher des trous. Maslow appelle ce genre de besoin: "deficiency needs"[5] (traduisons: "besoins-déficiences"). Il les distingue des "besoins de croissance" ("growth needs")[6], lesquels sont des expressions diverses de la tendance profonde de la personne à s'actualiser. C'est cette notion de "besoins de croissance" que nous incluons dans notre modèle de la personne, et que nous décrivons dans la présente proposition.

(b) Nous ne nions pas l'existence de "besoins-déficiences". Les besoins de nourriture, de sommeil, de sécurité, de contacts avec d'autres

---

5- Abraham H. Maslow, Toward a Psychology of Being; Coll. "Insight Books"; Toronto-New York: D. Van Nostrand Company Inc., c1962, p. 21.

6- Ibid., p. 23.

humains se font sentir -- l'expérience le prouve -- dès que ces biens font défaut et ces besoins déclenchent des activités qui rétablissent l'organisme dans un état de satisfaction. Mais de telles expériences, de soi, ne font pas croître la personne. Elles s'achèvent, en somme sur l'inaction. "A la limite", fait remarquer Maslow, "ces besoins se rattachent à l'instinct de mort dont parle Freud".[7] Cependant, ces besoins-déficiences peuvent être associés à des besoins de croissance.[8] Dans une personnalité dont le fonctionnement est optimal, la satisfaction des besoins-déficiences a un effet libérateur sur les besoins de croissance. Par exemple, une fois satisfait son besoin de sécurité, un individu peut donner libre cours à son besoin de connaître.

(c) Les besoins de croissance, eux, sont des forces positives, constructives, qui, autant et même plus que les besoins-déficiences, ont le pouvoir de déclencher l'activité du sujet. Ces forces sont issues du dynamisme vital, de toutes les potentialités (tendances de caractères, talents multiformes, "vocation")[9] de l'individu. Par la satisfaction de ces besoins l'être s'accroît; et l'être accru éprouve encore mieux ces mêmes besoins. La croissance engendre la croissance... Où l'on voit que pour avoir une valeur de croissance une expérience doit se rattacher aux besoins de croissance de l'organisme.

---

7- Ibid., p. 27.

8- Ibid., p. 28.

9- Ibid., p. 23.

Proposition C, 2

La satisfaction des besoins fondamentaux de la personne.

Tous les besoins de croissance (Proposition C, 1) peuvent être ramenés au besoin d'aimer et d'être aimé, au besoin de connaître et au besoin de créer: trois besoins que nous concevons comme les besoins fondamentaux de la personne. La satisfaction de ces trois besoins fondamentaux est une première condition assurant la croissance de la personne.

Commentaires

(a) Par amour nous entendons le besoin d'aimer et d'être aimé, de recevoir et de donner de l'affection, d'accepter autrui et d'être accepté par autrui de façon inconditionnelle.

(b) Par connaissance nous entendons le besoin de comprendre, de donner signification et valeur à son expérience, à son agir, à son existence.

(c) Par créativité nous entendons le besoin de créer et de produire. Ce besoin se concrétise, par exemple, dans le travail quotidien, dans les activités artistiques, dans les inventions et l'ingéniosité techniques. La forme de créativité varie considérablement d'une personne à l'autre.

(d) La satisfaction de ces trois besoins fondamentaux de la personne (amour, connaissance, créativité) est une première condition assurant la croissance de la personne. Ces besoins

fondamentaux ne sont, en effet, rien d'autre que l'explicitation de la tendance organismique dont ils expriment de façon différenciée la visée essentielle. Cette visée essentielle pousse la personne à devenir ce qu'elle est: un être libre, responsable de soi et de son agir. Cette tendance primordiale, qui donne à l'être humain et à son agir la motivation initiale est perçue par la conscience comme une force se déployant dans trois ordres de réalités. La personne se perçoit comme devant devenir (i.e. croître) (a) en étant valorisée par autrui et en valorisant les autres, (b) en donnant signification à son expérience, (c) en créant (i.e. en produisant).[10]

Proposition C, 3

Les relations interpersonnelles

favorables à la croissance

Les relations interpersonnelles favorables au processus de croissance dans la personne sont des relations qui s'inspirent des trois attitudes suivantes: l'authenticité, la considération positive inconditionnelle et l'empathie.

Commentaires

La personne pour croître, c'est-à-dire se développer, s'actualiser, a besoin d'un contexte de relations humaines positives. Trois attitudes assureront ce climat de relations interpersonnelles positives: l'authenticité, la considération positive inconditionnelle, et l'empathie.

---

10- A propos des trois besoins fondamentaux, on lira avec intérêt Yves St-Arnaud, Essais sur les fondements psychologiques de la communauté; Montréal: Les Editions du Centre interdisciplinaire de Montréal, 1970, p. 31-39.

(a) Nous avons déjà parlé (Proposition B,2, supra, p. 19) de l'authenticité (ou "congruence"), à propos du fonctionnement de la personne. Dans la présente proposition, il s'agit de l'authenticité qui doit imprégner les relations interpersonnelles pour assurer la croissance des personnes. L'authenticité, ici, implique non seulement l'accord dans chaque personne entre son expérience et sa perception, mais aussi que cet accord interne puisse être senti par autrui. Cette authenticité des rapports est un facteur très important pour la croissance. Nous en traiterons spécifiquement à propos de l'authenticité de l'agent coopérateur (Proposition K,3).

(b) Quant à la considération positive inconditionnelle et à l'empathie, elles font respectivement l'objet des Propositions C,4 et C,5, ci-dessous.

Proposition C, 4

La considération positive inconditionnelle

La considération positive inconditionnelle consiste en une attitude de compréhension, de respect et d'accueil qu'une personne a à l'égard d'autrui.

Commentaires

(a) Selon la psychologie perceptuelle, il existe en tout être humain un besoin fondamental de considération positive; et ce besoin se fait sentir de manière continuelle.

(b) La considération positive inconditionnelle peut se décrire comme suit. Si les expériences d'une autre personne relatives à elle-même sont toutes, à mes yeux, également dignes de considération positive, si parmi ces expériences il n'en est aucune que je distingue comme moins digne de considération positive, alors j'éprouve à l'égard de cette personne une attitude de considération positive inconditionnelle. Cette attitude porte donc sur la personne et s'étend à toutes les expériences que celle-ci a d'elle-même. Ce qui est accepté, c'est la totalité du donné existentiel, la personne en son entier, dans sa dynamique d'attitudes et de besoins, dans son orientation présente.

(c) La considération positive englobe généralement des sentiments de chaleur, d'accueil, de sympathie, de respect, d'acceptation. Ce qui, il importe de le noter, n'implique pas nécessairement "approbation".

(d) Pour être féconde, cette attitude doit être plus qu'une simple forme de comportement extérieur: elle doit s'ancrer dans le système des tendances et des besoins de la personne. Autrement dit, elle doit être authentique.

(e) La considération positive inconditionnelle peut faire que certaines personnes deviennent pour un sujet des personnes critères. Cela se produit lorsque le sujet a lui-même éprouvé une considération positive particulièrement forte pour ces personnes qui manifestent à son égard cette attitude de considération positive inconditionnelle. Les personnes critères exercent

alors une action directrice et régulatrice plus forte que le processus interne d'évaluation organismique.

(f) Au concept de "considération positive inconditionnelle d'autrui" il est opportun d'associer le concept de "considération positive de soi". Nous appelons ainsi le sentiment de considération que la personne éprouve à l'égard de certaines expériences relatives à soi, indépendamment de la considération positive que d'autres personnes y attachent ou pourraient y attacher. Selon le processus normal, la "considération positive de soi" est confirmée, ou même engendrée, par l'expérience que l'on a d'être l'objet de considération positive de la part d'autrui. Le sujet devient alors capable de jouer, par rapport à lui-même, le rôle de personne-critère joué antérieurement par certaines personnes qui occupaient une place importante dans l'économie interne du sujet.

Proposition C, 5

L'empathie

L'empathie consiste en la perception correcte du cadre de référence d'autrui, avec les harmoniques et les valeurs personnelles qui s'y rattachent.

Commentaires (a) Ce que la perception empathique perçoit en autrui, c'est tout l'univers subjectif de ce der-

nier. Je perçois cet univers subjectif de l'autre personne "comme si" j'étais cette autre personne, sans toutefois jamais perdre de vue que je fais "comme si", sans oublier que je suis différent de lui, avec mes propres critères, mes propres valeurs. J'éprouve la peine ou le plaisir d'autrui comme il l'éprouve, et j'en perçois la cause comme il la perçoit; mais ces expériences, ces perceptions demeurent à mes yeux les expériences et les perceptions de l'autre. Autrement, il ne s'agit plus d'empathie mais d'identification.

(b) Le comportement empathique ne se laisse pas adopter à volonté, sous l'impulsion du moment. Sans doute sommes-nous tous capables d'agir momentanément d'une manière tolérante et généreuse lorsque la situation le demande. Mais l'empathie exige plus que cela: elle présuppose des convictions, des besoins et des intérêts bien ancrés dans la personnalité. Nul ne peut se montrer plus empathique qu'il ne l'est en réalité. - Mais comme toute qualité, l'empathie est susceptible de développement. Pour qu'une personne accroisse son pouvoir empathique, elle doit, dans une certaine mesure, réorganiser le système de ses besoins, intérêts et valeurs; et surtout acquérir beaucoup de sécurité et d'aisance concernant sa propre image de soi.

## Série D

### POSTULATS CONCERNANT LE FONCTIONNEMENT ET LA CROISSANCE DE LA PERSONNE

Les définitions présentées dans les pages précédentes constituent des notions-clés dans le modèle de la personne que nous tirons de la psychologie perceptuelle. Ce modèle comprend en outre quelques postulats qui caractérisent le fonctionnement et la croissance de la personne. Nous disons bien des "postulats". Les propositions qui les énoncent sont en conformité logique avec les concepts-clés, mais la psychologie perceptuelle n'échafaude pas de démonstrations à leur sujet. Ces propositions expriment des convictions résultant de la pratique: pratique, par exemple, de Rogers comme thérapeute, pratique de Maslow comme observateur des "self-realizers".

Nous formulons, dans les propositions suivantes, sept postulats de la psychologie perceptuelle concernant le fonctionnement et la croissance de la personne.

Proposition D, I

Postulat 1 de la psychologie perceptuelle

Le comportement d'une personne est complètement déterminé par la perception que cette personne a d'elle-même et de la réalité extérieure à elle-même, au moment où elle agit.

Commentaires

(a) La notion de "perception", qui est capitale dans l'énoncé de ce postulat, a été expliquée dans la Proposition A,2 (supra, p. 13). On l'a définie: "la signification subjective qu'une personne donne à ce qui se passe en elle et autour d'elle". Cette notion implique qu'il existe une marge entre la réalité objective et la réalité telle que perçue par une personne. Pour celle-ci la réalité n'a de signification que dans la perspective où elle la perçoit. Par exemple, une personne peut objectivement éprouver à mon égard la sympathie et la bienveillance les plus vives: si je la perçois comme un juge qui va m'évaluer et peut-être me mépriser, il me devient presque impossible de me confier à cette personne.

(b) La perception subjective ne porte pas seulement sur la réalité extérieure, mais aussi sur l'individu lui-même. On a vu (supra, p. 14) que l'un des éléments du champ perceptuel c'est l'image de soi, c'est-à-dire l'image de l'individu tel qu'il se perçoit lui-même selon les diverses circonstances. Cette image exerce elle aussi une influence sur le comportement de l'individu. Un individu qui se perçoit comme craintif, maladroit, peu doué aura un rendement inférieur à ses vraies possibilités: un individu qui a confiance en lui-même exploitera à fond ses talents.

(c) Yves St-Arnaud[11] suggère, pour résumer ce premier postulat de l'approche perceptuelle, la formule suivante:

$$C_t = f.\ Pse_t$$

qui peut se lire ainsi: "Le comportement (C) d'un individu à un instant donné ($_t$) est une fonction de la perception (P) que cet individu a de lui-même (image de soi ou self: s), de la perception que cet individu a de son environnement (e) à cet instant même où il agit ($_t$)."

(d) Ce postulat affirme le primat de la subjectivité dans l'agir d'une personne. "Si je veux comprendre l'agir d'une personne..., je suis forcé à entrer en dialogue avec cette personne, pour saisir dans sa subjectivité comment elle se perçoit et comment elle perçoit les choses et les personnes de son entourage".[12] D'autre part, lorsqu'il s'agit pour moi dans mon comportement, de choisir ce qui est bon pour moi ici et maintenant, j'ai beau savoir ce que "l'homme adulte", "l'homme équilibré" doit faire (modèle objectif, modèle théorique), c'est mon "expérience" (Proposition B,1, supra, p. 17) qui joue le rôle principal.

(e) Le primat de la subjectivité ne nie pas le rôle de l'objectivité. Il met au second plan l'objectivité. Il est sans doute utile que des spécialistes de certaines sciences dégagent les lois de l'agir humain, mais "toute

---

11- Yves St-Arnaud, op. cit. p. 25.

12- Loc. cit.

ici et toute norme objective se présentent alors comme une réalité nouvelle, qui devient elle aussi objet de perception".[13]

Proposition D , 2

Postulat 2 de la psychologie perceptuelle

Dans l'optique perceptuelle, l'expérience vécue d'une personne (c'est-à-dire la subjectivité) avec toute sa richesse émotive (et malgré ses possibilités déformantes) est un guide de l'agir humain plus valide et plus précis que tout modèle extérieur.

Commentaires (a) Le premier postulat affirmait le primat de la subjectivité dans l'explication du comportement de l'individu. Ce deuxième postulat considère la subjectivité comme "guide", comme "critère" de l'agir et affirme ici encore la priorité de la subjectivité sur les modèles extérieurs.

(b) La psychologie perceptuelle ne rejette pas les normes objectives; elle ne nie pas leur utilité; mais elle souligne que pour un individu dans une situation donnée ces normes ne peuvent être le critère de l'agir sans avoir été soumise à l'évaluation dite "organismique" du sujet (Proposition B,3, supra , p. 21). "Cela veut dire concrètement que ce qui est objectivement bon pour l'homme, en tant qu'homme, n'est pas toujours ce qui est bon pour moi, dans telle situation où je dois faire un choix existentiel".[14]

---

13- Ibid., p. 28.

14- Ibid., p. 27.

(c) Ce postulat implique, en somme, que personne n'est un expert plus averti que soi-même, lorsqu'il s'agit d'évaluer son agir, d'orienter son devenir. Les autres ne doivent pas se substituer à cet "expert"; leur rôle est de créer des conditions permettant à l'"expert" de découvrir au fond de sa subjectivité les choix à faire.

(d) Le fait que toute personne soit considérée comme l'expert en ce qui a trait à son univers subjectif, à son comportement et à ses valeurs, ne signifie pas qu'elle se suffit à elle-même. Cela ne signifie pas non plus qu'elle est à l'abri de toute erreur. Mais, étant donné les autres aspects de la personne que souligneront les postulats 4, 5 et 6, on peut affirmer que l'individu saura reconnaître la compétence d'autrui et en tirer partie; il saura se rendre compte de ses erreurs et en tirer profit.

Proposition D , 3

Postulat 3 de la psychologie perceptuelle

L'organisme est animé d'une tendance inhérente à développer toutes ses potentialités, et à les développer de manière à favoriser sa croissance et son enrichissement.

Commentaires

(a) La psychologie perceptuelle appelle tendance actualisante la tendance dont il est ici question. Cette tendance est l'expression du "dy-

namisme de croissance" décrit plus haut (Proposition A, 3, supra, p. 15). Elle n'a rien de spécialisé.

(b) Le même postulat peut être exprimé dans les termes suivants: l'être humain a la capacité, latente sinon manifeste, de croître, de se développer lui-même, de se comprendre et de comprendre son milieu.

(c) Cette capacité est inhérente à tout homme; elle est conçue comme faisant partie de son équipement naturel et elle n'est pas le produit de l'éducation ou d'un apprentissage particulier. Elle n'a rien de spécialisé; elle est un mode de fonctionnement éminemment humain.

(d) La tendance à l'actualisation est la plus fondamentale de l'organisme en sa totalité. Elle préside à l'exercice de toutes les fonctions, physiques et expérientielles. Elle vise constamment à développer les capacités de la personne pour assurer sa conservation et son enrichissement. Elle ne se borne pas au maintien des conditions élémentaires de subsistance, telles que les besoins d'air, de nourriture, etc. Elle préside tout autant à des activités plus complexes et plus évoluées, telle la croissance de l'être par voie d'apprentissage intellectuel, social, pratique; telles la tendance à l'expression créatrice, la tendance à l'autonomie.

(e) L'opération de la tendance actualisante a pour

effet de diriger le développement de l'organisme dans le sens de l'autonomie et de l'unité, c'est-à-dire dans un sens opposé à celui de la dépendance et de l'aliénation qui résultent de la soumission à l'action des forces extérieures. Elle engendre le processus continu d'actualisation ou processus de changement.

(f) Ce que la tendance actualisante vise à atteindre c'est ce que le sujet perçoit comme rehaussant ou enrichissant: non pas nécessairement ce qui est objectivement et intrinsèquement enrichissant. En d'autres termes, cette tendance actualisante ne peut porter que sur des objectifs perçus et valorisés.

(g) Ce postulat qui exprime l'idée maîtresse de la psychologie perceptuelle (tout au moins de la conception rogérienne) ne se réfère pas à un phénomène observable. "Plusieurs expériences, cependant, dans le domaine de la psychothérapie, de la pédagogie et du travail en équipe, confirment continuellement les tenants de l'approche perceptuelle dans leur postulat."[15]

(h) Le présent postulat implique une prise de position que plusieurs n'adapteront pas sans hésitation. Une conception positive, sinon optimiste, comme celle-ci, qui admet l'existence d'une tendance inhérente bien qu'instable à la maturité psychique est trop différente des théories traditionnelles et courantes pour être

---

15- St-Arnaud, op. cit., p. 26.

accueillie aisément par tous. Elle va à l'encontre d'un système pratiquement universel d'habitudes mentales et sociales tendant à diriger de l'extérieur le comportement de la personne, et plus spécialement de celui qui est en situation d'apprentissage.

Proposition D, 4

Postulat 4 de la psychologie perceptuelle

L'organisme est équipé d'un système inné de contrôle, en vertu duquel il est capable de percevoir les contraintes du monde extérieur comme des facteurs de croissance, d'intégrer ces contraintes dans son processus de croissance et ainsi d'avoir du monde extérieur et de lui-même une perception réaliste.

Commentaires

(a) Ce système de contrôle est un processus continuel d'évaluation qui accompagne l'expérience vécue de la personne. Il s'agit d'une évaluation organismique (Proposition B,4, supra, p. 22) parce que c'est la tendance actualisante qui lui sert de critère.

(b) Par ce système de contrôle que l'on pourrait qualifier de "cybernétique", et par ces échanges continuels avec le monde extérieur, la personne parvient, à la longue, à modifier ses attitudes et ses comportements, tout en réussissant à structurer son monde intérieur.

(c) A mesure que la réalité extérieure lui impose des frustrations inévitables, l'organisme invente de nouveaux moyens de poursuivre son actualisation de façon réaliste. Par exemple, il apprend à différer certains besoins, à renoncer à des objets impossibles à atteindre, etc. L'expérience de la frustration devient elle-même signifiante pour la personne; celle-ci apprend qu'il existe en elle-même une source d'évaluation valable pour elle-même, mais non pas pour les autres qui possèdent aussi leurs propres besoins à satisfaire et leurs propres critères d'évaluation. La satisfaction de voir l'autre s'actualiser donne aussi un sens positif au processus d'auto-régulation.

(d) Le fondement de cette capacité de contrôle et d'intégration des contraintes se trouve dans la capacité de connaissance réfléchie, c'est-à-dire la capacité non seulement de savoir, mais de savoir que l'on sait. La connaissance réfléchie rend possible l'auto-évaluation et l'auto-correction, opérations fondamentales de la capacité de contrôle. Cette capacité de connaissance réfléchie ne consiste sans doute pas en une compréhension complète et correcte à tous égards, mais en un degré de compréhension suffisant, quoique imparfait, à chaque pas du processus d'adaptation et d'intégration qu'est l'existence humaine. En outre, il ne s'agit pas d'une connaissance articulée et rationnelle; mais d'une compréhension active, expérientielle et vitale, orientée vers l'action, non vers la conceptualisation. Quant à la capacité de la personne de résoudre ses problèmes, il s'agit de solutions "ad hoc" qui permettent une continuation féconde du processus incessant de solutions de problèmes, ce en quoi consiste la croissance vers la maturité.

(e) La liberté intérieure s'accroît à mesure que la personne perçoit en elle-même la possibilité de toujours inventer de nouveaux moyens de s'actualiser, quelles que soient les difficultés qui échappent à son contrôle, - difficultés provenant soit des limites personnelles, soit des contraintes du monde extérieur.

Proposition D, 5

Postulat 5 de la psychologie perceptuelle

La croissance de l'organisme s'effectuera dans la mesure où la personne trouvera réponse à ses trois besoins fondamentaux: amour, connaissance, créativité.

Commentaires

(a) Ce postulat affirme qu'il y a dans la personne trois grandes zones de potentialités où la tendance actualisante trouve à s'exercer: ce sont les trois zones marquées par les trois besoins d'amour, de connaissance et de créativité. Autrement dit, la personne s'actualise en répondant à ses besoins d'amour, de connaissance, de créativité.

(b) Ce postulat s'appuie sur le lien que l'on a déjà signalé entre le dynamisme de croissance et les trois besoins ci-haut mentionnés. Ces besoins, qui sont des forces positives, constructives, expriment de façon différenciée la visée essentielle du dynamisme de croissance et de la tendance actualisante. (Voir le commentaire

de la Proposition C,2, supra, p. 28; voir aussi la Proposition C,1 et ses commentaires, supra, p. 25.)

(c) Les notions d'amour, de connaissance et de créativité ont été définies antérieurement (supra, p. 28).

(d) Le présent postulat est bien en accord avec l'une des "propositions fondamentales" énoncées par Maslow en vue d'une "psychologie de la croissance et de l'épanouissement personnel". "To make growth and self-actualization possible", écrit-il,

> "it is necessary to understand that capacities, organs and organ systems press to function and express themselves and to be used and exercised, and that such use is satisfying, and disuse irritating... That is, capacities are also needs. Not only is it fun to use our capacities, but it is also necessary for growth".[16]

Proposition D, 6

Postulat 6 de la psychologie perceptuelle

Les trois attitudes d'authenticité, de considération positive inconditionnelle et d'empathie sont les conditions nécessaires et suffisantes pour que soit stimulé le processus de croissance.

---

16- Abraham H. Maslow, Toward a Psychology of Being; Coll. "Insight Books"; Second Edition; Toronto-New York: Van Nostrand Reinhold Company, c1968, Chapter 14: "Some Basic Propositions of a Growth and Self-Actualization Psychology", p. 211.

Commentaires (a) Ce postulat s'appuie sur la définition des "relations interpersonnelles favorables à la croissance" (Proposition C,3, supra, p. 29). Il énonce la même idée en d'autres termes. L'authenticité a déjà été définie (supra, p. 19, Proposition B,2), de même que la considération positive inconditionnelle (supra, p. 30, Proposition C,4) et l'empathie (supra, p. 32, Proposition C,5).

(b) La tendance actualisante ne s'exerce pas indépendamment de tout contexte. C'est un fait d'observation courante qu'un climat hostile ou froid entrave l'épanouissement des personnes: non seulement des enfants mais des adultes. L'exercice de la capacité de croissance requiert un contexte de relations humaines positives. Dans un climat d'authenticité, de considération positive inconditionnelle et d'empathie, la tendance actualisante n'est pas entravée, elle est même stimulée.

Proposition D, 7

Postulat 7 de la psychologie perceptuelle

Les possibilités d'actualisation de l'organisme humain sont illimitées.

Commentaires (a) En d'autres termes l'individu n'a jamais épuisé toutes ses possibilités de développement,

de croissance; il ne peut jamais dire: toutes mes potentialités sont actualisées. Le processus d'actualisation de l'organisme est sans fin.

(b) Les recherches sur le cerveau effectuées au cours des quinze dernières années laissent entrevoir l'ampleur des possibilités et facultés humaines, beaucoup plus larges et plus grandes que nous avons été portés à le croire jusqu'à présent. Neurologues, psychologues, éducateurs, philosophes en viennent à des conclusions semblables: la plupart s'accordent à affirmer que les gens n'emploient généralement que dix pour cent de leurs capacités.[17]

---

17- Voir sur cette question: George B. Leonard, Education and Ecstasy, New York: Dell Publishing Co. Inc., 1968, Chapter 2: "The Human Potential", p. 23-51.

## ——— Série E ———

## LE DEVENIR DE LA PERSONNE

Dans les propositions précédentes, on a déjà évoqué le phénomène du "devenir" de la personne: par exemple, à propos de la notion de "fonctionnement optimal" (Proposition B.4, commentaires "b", supra, p. 23). Au surplus, nous avons déjà présenté certaines considérations relatives au "dynamisme de croissance" (supra, p. 15), aux "conditions de croissance" (v.g. supra, p. 25-33), et à la "tendance actualisante" (v.g. supra, p. 38-41), considérations toutes plus ou moins imprégnées de cette idée que la personne est fondamentalement un être qui change, c'est-à-dire qui "devient". Il est donc opportun, pour saisir la personne dans tous ses aspects, de la considérer non plus seulement dans ses éléments constitutifs, ou dans son fonctionnement, ou dans ses facteurs de croissance, ou dans sa tendance actualisante, mais aussi dans le phénomène global de son devenir. C'est ce que la présente série de propositions s'efforcera de faire.

Proposition E, 1

Le devenir de la personne

Le devenir de la personne n'est autre que le processus par lequel la personne s'actualise.

Commentaires

(a) le terme "processus" employé dans cette définition désigne au sens strict le passage d'un état à un autre, dans le temps (noter cette allusion à la durée); au sens plus large, le "processus" englobe et le passage d'un état à un autre, et l'ensemble des phénomènes associés à ce passage. Nous l'employons ici au sens large.

(b) "S'actualise": ce terme désigne le phénomène de la personne qui réalise ses potentialités.

(c) Le concept du "devenir de la personne" ici présenté se rattache, on le voit, au postulat de la "tendance actualisante" (supra, p. 38). Le devenir de la personne a sa racine dans cette tendance; il réalise cette tendance, dans le temps.

Proposition E, 2

Devenir de la personne et environnement

La personne est un organisme plongé dans un environnement avec le-

quel elle échange: elle se change en même temps qu'elle change son environnement.

Commentaires

(a) La personne est un "organisme", c'est-à-dire une entité globale qui intègre dans son unité divers éléments: c'est ce que l'on a déjà constaté plus haut (Proposition A, 4, supra, p. 16).

(b) Que la personne soit en situation d'échange avec le monde extérieur à elle, cela ressort aussi de tout ce qui a été dit précédemment à propos du "champ perceptuel" (supra, p. 13), où la personne se perçoit elle-même et perçoit le monde, à propos des besoins d'amour (supra, p. 23), de connaissance (supra, p. 28), de créativité (supra, p. 28) et de relations interpersonnelles (supra, p. 29-30). L'interaction entre personne et environnement est d'ailleurs un fait évident à tout point de vue (biologique, psychologique, moral).

(c) Cette proposition souligne deux aspects importants du devenir de la personne. Dans ce devenir la personne se change elle-même, s'actualise, se développe avec la participation de l'environnement. Au surplus le devenir de la personne participe au devenir de l'environnement.

(d) Notre réflexion sur le devenir de la personne nous révèle donc une réalité connexe à la personne: la réalité "environnement".

Proposition E, 7

Le devenir comme développement de

la personne

Le devenir envisagé comme processus du développement de la personne consiste en une élaboration de nouvelles gestalts de perceptions, d'attitudes, de comportements, élaboration déclenchée par la perception d'objectifs et animée par la tendance actualisante.

Commentaires

(a) C'est le propre de la tendance actualisante de pousser l'individu à réaliser ses potentialités, à s'accomplir, à se développer. Le fait qu'une potentialité se réalise introduit dans l'"organisme" (Proposition A,4, supra, p. 16) des éléments nouveaux qui affectent soit les perceptions, soit les attitudes, les comportements, soit les uns et les autres: d'où l'élaboration d'un nouvel ensemble, d'une nouvelle "gestalt".

(b) C'est la "perception d'objectifs" qui déclenche le mouvement. La "perception d'objectifs" consiste en ce que le sujet se perçoit "autre". Situé dans un état $A^1$ (qui est une gestalt donnée de perceptions, d'attitudes, de comportements), il se perçoit, se "rêve", se "désire" dans l'état $A^2$ (nouvelle gestalt de perceptions, d'attitudes, de comportements).

(c) Entre l'état $A^1$ et l'état possible $A^2$ le sujet perçoit les moyens permettant de passer de l'un à l'autre. Les uns sont dans le sujet, les autres dans l'environnement (v.g. les ou-

tils pédagogiques, les personnes qui à divers titres peuvent jouer un rôle d'agent coopérateur, etc.). Percevoir ces moyens, c'est percevoir le cheminement possible entre $A^1$ et $A^2$.

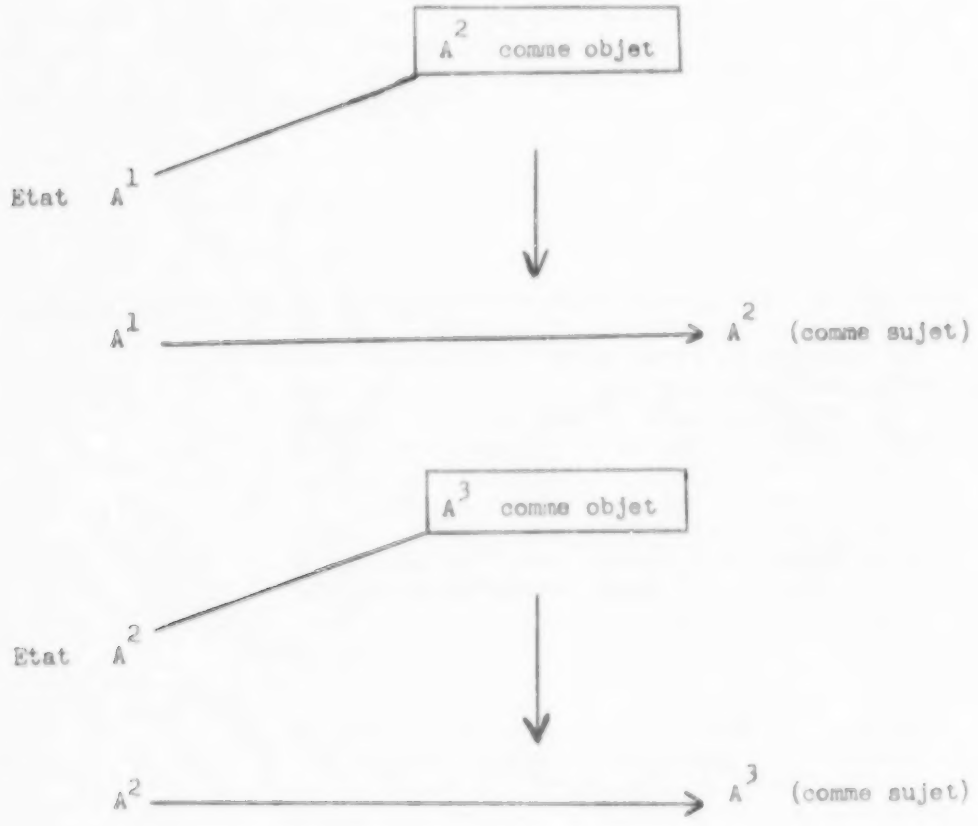
(d) La perception du soi possible ($A^2$) et du cheminement entre $A^1$ et $A^2$ permet à l'individu de former un "projet d'existence"; projet qui n'est autre, en somme, qu'un projet éducatif.

(e) L'état $A^2$ est perçu comme "objet" distinct du sujet tant que celui-ci ne l'a pas réalisé: $A^2$ est alors vécu sous le mode "objet". Quand $A^1$ est devenu $A^2$, $A^2$ est alors vécu sous le mode "sujet"; et le devenir reprendra vers $A^3$.

(f) Le schéma de la page suivante illustre ce processus.

DIAGRAMME 3

Le devenir comme développement de la personne



Proposition E, 4

Le devenir de la personne comme participation au devenir de l'environnement

Le devenir de la personne en tant qu'il est une participation au devenir de l'environnement est un phénomène d'interaction que l'on peut comprendre par les notions de "message" et d'"action", de "feedback" et d'"action corrigée".

Commentaires

(a) On peut discerner deux aspects dans la participation du devenir de la personne au devenir de l'environnement. D'une part, la personne en devenant "autre" par ses "projets d'existence" (supra, p. 51), modifie éventuellement son action sur l'environnement et contribue ainsi au devenir de celui-ci. D'autre part, l'environnement qui change sous des pressions diverses, suscite des adaptations dans la personne, qui est ainsi amenée à s'insérer dans le flux de l'environnement.

(b) On peut concevoir cette interaction, surtout son second aspect, en recourant aux concepts de "message" et d'"action", de "feedback" et d'"action corrigée". L'influence de l'environnement sur la personne s'exerce par les "signaux" ou "messages" qu'il envoie à la personne et que celle-ci capte. La réponse de la personne s'exprime par son "action", qui affecte l'environnement. Cette action une fois évaluée, l'environnement réclame sa correction, ou sa poursuite, ou sa cessation. Cet appel à l'adaptation ("feedback") adressé à la personne par l'environnement provoque à l'intérieur de celle-ci le processus de changement décrit dans la Proposition E,3 (supra, p. 50) et ce changement permet l'"action corrigée".

(c) le Diagramme 4, à la page suivante, illustre le phénomène de l'interaction que l'on vient de décrire.

Proposition E, 5

Le devenir: phénomène immanent et permanent

Le devenir de la personne, considéré dans son aspect de développement de la personne, est un phénomène immanent et permanent.

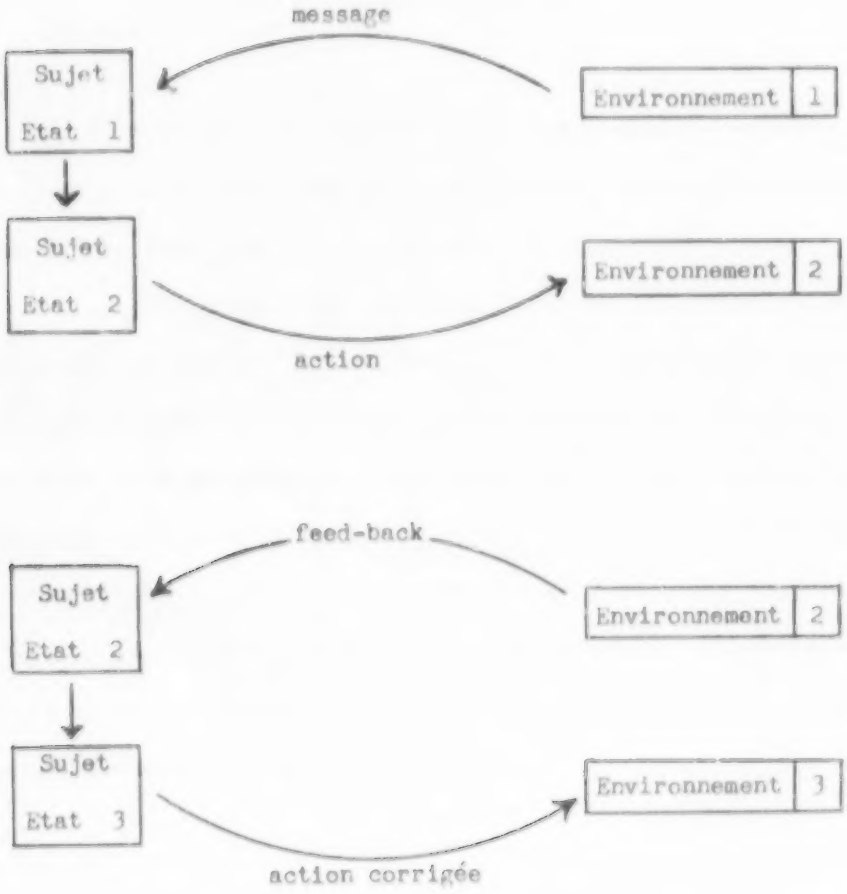
Commentaires

Cela ressort des Propositions E,3 et E,4. La tendance actualisante est toujours là qui cherche à réaliser la personne. Mue par ce dynamisme toujours actif, la personne se perçoit et en elle-même et dans son interaction avec son environnement; grâce à cette perception elle conçoit ses objectifs et s'engage ainsi dans un phénomène de développement. Le processus s'amorce ainsi dans la personne et se termine en elle en la perfectionnant: il est donc immanent. Il est aussi permanent, car tant que la personne vit, son processus de développement est sans cesse activé soit par sa perception d'elle-même, soit par sa perception de son interaction avec son environnement.

DIAGRAMME 4

Le devenir de la personne comme participation

au devenir de l'environnement



Section 2

## Le s'éduquant

La première section du présent chapitre proposait les notions et postulats de la psychologie perceptuelle, concernant la personne, son fonctionnement, sa croissance.

Dans cette deuxième section nous tenterons d'abord, par une série de propositions (Série F)[18], de circonscrire, conformément à notre modèle de la personne, les notions qui expriment ce qui se passe dans un individu qui apprend, en d'autres termes, ce qui se passe dans un s'éduquant considéré dans l'acte d'apprendre. C'est là que nous essaierons de cerner les notions d'apprentissage authentique, de processus éducatif, d'acte éducatif. Puis une autre série de propositions (Série G) s'appliquera à spécifier divers traits caractéristiques du s'éduquant.

---

18- La Série F fait suite à la Série E de la section précédente. Pour désigner nos groupes de propositions, nous utilisons une seule et même série de lettres, à travers toutes les parties et chapitres de notre modèle.

## Série F

## L'APPRENTISSAGE AUTHENTIQUE

### Proposition F, 1

**L'apprentissage authentique: phénomène de changement**

L'apprentissage authentique est un phénomène de croissance et de changement intérieur, vécu et éprouvé par la personne, impliquant les ressources internes de celle-ci et son interaction avec un environnement perçu comme favorable.

Commentaires

(a) Nous commençons l'exposé de notre conception de l'éducation par cette proposition relative à l'apprentissage parce que, d'une part, dans toute conception de l'éducation l'apprentissage est une notion-clé; et que, d'autre part, en définissant l'apprentissage authentique comme un phénomène de croissance et de changement intérieur, résultant des ressources de la personne et de son interaction avec un environnement, nous rattachons le phénomène éducatif au phénomène plus profond du devenir de la personne: ce qui permet d'envisager le phénomène éducatif dans toute son ampleur. Pour nous, un apprentissage est authentique (i.e. distinct de tous les dressages ou conditionnements) lorsque s'y retrouvent tous les éléments du devenir de la personne (voir Série E, **supra**, p. 47). L'apprentissage authentique actualise la personne, l'actualisation est changement.

(b) La présente proposition exprime cette conception. Elle affirme, en effet, (a) que l'appren-

tissage authentique est un "phénomène de croissance et de changement intérieur"; (b) que ce phénomène est "vécu et éprouvé" par la personne; (c) qu'il implique le jeu des "ressources internes" de la personne; (d) qu'il implique aussi une "interaction avec un environnement perçu comme favorable".

Après avoir, dans les paragraphes qui suivent immédiatement, commenté le premier aspect ("phénomène de croissance et de changement intérieur", nous consacrerons les Propositions F, 2-3 (infra, p. 60-65) à l'aspect "b" (phénomène "vécu et éprouvé par la personne"), les Propositions F, 4-6 (infra, p. 66-71) à l'aspect "c" (jeu des "ressources internes"), et les Propositions F, 7-8 (infra, p. 71-74) à l'aspect "d" (part de "l'environnement").

(c) L'apprentissage que nous concevons comme authentique est un phénomène global de l'organisme, affectant à la fois les trois zones de la personnalité (comportement, champ perceptuel, dynamisme vital) et satisfaisant les besoins fondamentaux de croissance (aimer, comprendre, créer). L'apprentissage authentique affecte la personne dans toutes ses dimensions et jusqu'au dynamisme le plus profond de l'être. D'une expérience éducative authentique, la personne sort vitalement transformée.

(d) Nous pourrions traduire cela en d'autres termes. Un apprentissage authentique atteint l'ordre du savoir (le plan des connaissances théoriques, des idées, des hypothèses), l'ordre du savoir-faire (le plan des connaissances techniques, des habiletés, du maniement des outils) et l'ordre du savoir-être (le plan de la perception, du comportement et de la personnalité profonde). L'apprentissage authentique exerce une action et produit un changement aux trois niveaux:

accroissement du savoir, amélioration du savoir-faire, approfondissement du savoir-être.

(e) Entendu au sens fort, l'apprentissage est un changement dans l'être, et non pas seulement dans l'avoir. Il est donc plus qu'une acquisition de connaissances et d'habiletés techniques. Cependant, ce changement peut varier en profondeur suivant la nature des choses qui font l'objet de l'apprentissage. Retenir quelques faits, quelques idées élaborées par un autre n'entraîne pas toujours une expérience intense et un changement profond. Entrer dans l'univers d'une science comme la physique, au point de s'y mouvoir à l'aise, entraîne un changement dans la personnalité.

(f) L'apprentissage authentique ne concerne pas que l'acquisition de connaissances abstraites, ni l'acquisition d'habiletés verbales, manuelles et techniques (pourtant ces capacités, lorsqu'elles sont maîtrisées, entraînent des changements dans la personnalité). Apprendre à aimer, à ressentir profondément ce sentiment et à l'exprimer constitue aussi un phénomène d'apprentissage; de même que d'apprendre à devenir autonome, à étendre son espace intérieur, à découvrir de nouveaux états de conscience, à créer, à produire. Ces apprentissages appartiennent au domaine de l'éducation autant que l'apprentissage des mathématiques.

Proposition F, 2

Apprentissage, expérience et vie

L'apprentissage authentique est le fruit d'une expérience, d'une expérience qui s'intègre dans la vie de la personne.

Commentaires

(a) L'apprentissage, de quelque nature qu'il soit, est toujours le fruit de l'expérience. On acquiert le sens de la responsabilité en assumant des responsabilités. On apprend l'autonomie en faisant l'expérience de la liberté. Une personne ne change pas son comportement seulement parce qu'un autre lui dit de le faire ou lui indique comment s'y prendre pour le changer.

(b) Il en va ainsi, même quand il s'agit d'un apprentissage dont la dimension cognitive est prédominante. Pour comprendre une réalité, il faut l'observer, la toucher, la manier, la retourner en tous sens; pour pénétrer dans un domaine du savoir, il faut s'y engager avec ses yeux, ses mains, ses oreilles, tous ses sens; il faut le découvrir à tâtons, l'explorer, faire des essais en divers sens, afin de se frayer une voie vers lui, de s'en faire une idée, de s'en former peu à peu un modèle intérieur. Ainsi, par exemple, en géométrie: chacun doit faire pour soi la découverte progressive des propriétés de l'espace, des rapports de forme et de position qui peuvent exister entre les choses perçues. Les explications des manuels, les explications du professeur sont choses utiles; mais elles ne sauraient remplacer la démarche indispensable de la découverte personnelle. Tant que cette démarche n'est pas faite, les meilleures explications ne font guère avancer l'apprentissage.

(c) Il peut se faire que l'apprentissage porte sur un domaine du savoir où la conceptualisation est rigoureuse et très raffinée: ainsi en est-il des sciences de la nature. Il convient dans ce cas de respecter la nature du savoir concerné, mais il importe tout autant de respecter les cheminements de l'intelligence dans l'élaboration des concepts: il ne faut pas rompre les liens entre l'expérience et la symbolisation conceptuelle. Ce qui importe le plus dans la vie de l'esprit, ce n'est pas l'enchaînement des concepts ni la démarche explicative: c'est la perception intellectuelle et l'intuition, les deux étant enracinés dans l'expérience sensorielle. Les activités les plus vitales de l'esprit sont celles de l'expérience immédiate des choses, de l'imagination créatrice qui réinvente les choses pour se les approprier et les comprendre. C'est l'expérience sans cesse recommencée et graduellement élargie, puis peu à peu analysée, qui conduit à une connaissance rationnelle qui surgit du sein même de l'expérience. Ce cheminement respecte à la fois les exigences de l'expérience et celles de la raison. La raison élabore les concepts à partir de l'expérience intuitive et imaginaire; et l'expérience se traduit en connaissance rationnelle lorsqu'il y a lieu de le faire.

(d) Holt, dans son ouvrage: How Children Learn[19], décrit ce qu'il appelle: "the learning style of young children". Les enfants, fait-il remarquer, n'apprennent que ce qu'ils font. Ils observent avec attention les objets, ils les

---

19- John Holt, How Children Learn, New-York, Toronto: Pitman Publishing Corporation, 1969, p. 178, 184-185. Voir aussi: John Holt, The Underachieving School, New-York, Toronto: Pitman Publishing Corporation, 1969, p. 10-11.

prennent, les soulèvent, les retournent en tous sens, les brisent. Pour découvrir comment fonctionne la réalité, ils travaillent dessus. Ils ne craignent pas de commettre des erreurs.

(e) Ces considérations sur l'expérience comme racine de l'apprentissage nous font voir à quel point les situations scolaires sont la plupart du temps d'une pauvreté lamentable. Pour donner une formation, l'école exige des élèves qu'ils s'enferment dans une salle de cours et s'assoient sans bouger devant un pupitre[20]; l'école transmet une formation de scribe. Cette pédagogie restrictive, étroite, n'est pas éducative. Le système scolaire, au surplus, est emprisonné dans la formation verbale. A l'origine de cette situation, il y a sans doute cette idée que notre compréhension de la réalité est fondamentalement verbale et symbolique, et que la pensée dans sa forme la plus élevée, consiste à manipuler des symboles.[21] Erreur. Comparons la connaissance du hockey que possède un joueur comme Béliveau et celle d'un commentateur de la télé qui décrit la partie. Ce dernier possède des mots et des images pour décrire ce qui se passe: le joueur possède un modèle mental qui fonctionne, qui lui indique où se dirige la rondelle, où se placer sur la patinoire, etc.

(f) L'expérience dans laquelle l'apprentissage doit plonger ses racines pour être authentique participe intimement à la vie de la personne. Vivre c'est apprendre, apprendre c'est vivre.

---

20- George B. Leonard, Education and Ecstasy, A Delta Book, New-York: Dell Publishing Co. Inc., 1968, p. 14-15.

21- John Holt, The Underachieving School, p. 10 ss.

Lorsqu'un divorce s'établit entre les deux, l'apprentissage est menacé d'inauthenticité. Les préoccupations d'une personne, ses intérêts, ses curiosités, ses besoins ressentis ou non, ce qu'elle sait, ce qu'elle veut, ce qu'elle rêve, ce dont elle s'émerveille, ce qu'elle espère, ce qu'elle redoute, ce en quoi elle excelle, ce qui lui plaît, ce qui lui déplaît: voilà le vécu de cette personne, voilà où ses apprentissages peuvent puiser la sève de l'authenticité.

Proposition F, 3

Apprentissage authentique et motivation

L'apprentissage est authentique lorsqu'il porte sur des choses significatives pour celui qui apprend.

Commentaires

(a) L'apprentissage authentique n'est pas un processus que la coercition peut déclencher dans une personne. Il implique en effet l'engagement personnel (Proposition F, 1, supra, p. 57); or la personne ne s'engage que dans ce qui est significatif pour elle, c'est-à-dire ce qui peut faire l'objet d'une appropriation reliée à son champ perceptuel (Proposition A, 2 supra, p. 13-15), ce qui a une portée sur son comportement.

(b) Dans ces conditions, la personne est intéressée

à apprendre, car elle expérimente alors la joie de croître, de s'actualiser, de se développer, de sentir que sa vie a un sens (voir les commentaires "b" et "c" de la Proposition B, 4, supra, p. 23-24). Cette joie est enracinée au coeur de la personne; elle est le but même de la vie. La vraie motivation de l'apprentissage authentique c'est cette joie que porte en lui-même le phénomène de l'apprentissage.

(c) Les fausses motivations, elles, sont extrinsèques à l'apprentissage lui-même et extérieures à la personne. Ce sont, par exemple, les menaces, les châtiments, les punitions; ce sont les récompenses, les grades, les distinctions, les prix; ou, encore, les épreuves, les tests, les examens. Toutes ces motivations conduisent à des apprentissages inauthentiques.

(d) Les deux motivations les plus en honneur dans le système scolaire sont du même ordre. Ce sont la compétition acharnée et la spécialisation outrancière (l'acquisition possessive). Ces deux motivations orientent la personne vers des objectifs extrinsèques. Et même, elles ont pour effet de freiner et de paralyser l'apprentissage, de lui enlever sa fraîcheur et sa gratuité, son authenticité. Ces deux types de motivations transposent dans l'école les préoccupations de notre société: une société qui favorise l'acquisition possessive et, partant, la compétition, l'agressivité. Acquérir la richesse, acquérir un statut social élevé conduisent à la lutte. Dans le système scolaire, amener les jeunes à acquérir et à développer les comportements nécessaires à ce type d'activités agressives est peut-être devenu le principe le plus puissant qui modèle et façonne les étu-

diants, jeunes et adultes.[22] Mais cette conception de l'éducation détruit l'authenticité de l'apprentissage, car elle axe l'apprentissage non pas sur le devenir de la personne mais sur son "avoir".

(e) En vertu du principe énoncé dans la présente Proposition F , 1, toute personne qui s'éduque elle-même (et c'est le cas de toute personne qui est en situation éducative: si elle ne s'éduque pas elle-même, nul ne le fera à sa place) devrait avoir la liberté de décider à tout moment dans quelle mesure et de quelle manière elle entend tirer parti des ressources que lui offre l'environnement. Les voies pour s'éduquer sont multiples; chacun doit avoir la liberté de choisir et doit garder l'initiative dans les apprentissages qu'il entreprend. Cela vaut même pour un enfant. Un enfant qui apprend en suivant ses goûts et les voies de sa curiosité naturelle, en ajoutant des traits au modèle mental qu'il se fait de la réalité qui l'entoure, en rejetant sans crainte ce dont il ne ressent pas le besoin, cet enfant croît; il développe son désir et ses capacités d'apprendre. Il deviendra quelqu'un qui cherche à donner une signification à la vie, qui trouvera de la joie à créer, à produire. Toute sa vie il restera en situation d'éducation permanente.

---

22- Holt, The Underachieving School, p. 19-20. On lira aussi avec intérêt les pages 17-19 sur les apprentissages inauthentiques - pour ne pas dire lamentables - que l'école inculque au jeune enfant. -- Voir une vigoureuse critique de l'école reflet d'une société possessive et agressive, dans Yvan Illich, "Pour en finir avec la religion de l'école", Esprit, vol. 38, no 393 (décembre 1970): 835-850.

Proposition F, 4

Apprentissage authentique et ressources internes

L'apprentissage est authentique lorsqu'il s'effectue sous le mode organique, sous la poussée des forces de croissance de l'organisme.

Commentaires

(a) La Proposition F, 1 (supra, p. 57, commentaire "a") a souligné que l'apprentissage authentique est un phénomène de devenir où entre en jeu l'organisme et son environnement. La présente proposition précise que, pour préserver le caractère authentique de l'apprentissage, il faut éviter, dans l'interaction organisme-environnement, que les forces de l'environnement ne viennent supplanter les forces internes de l'organisme. L'apprentissage authentique, en effet, s'inscrit dans le devenir de la personne, et ce devenir comme tel, est un processus immanent (Proposition E, 5, supra, p. 54).

(b) Dans la praxis de l'activité éducative -- et même dans la théorie -- la dynamique du changement peut prendre appui de façon prédominante sur les forces provenant du milieu extérieur à la personne. Elle peut privilégier l'influence des agents extérieurs (les professeurs, les programmes, les directives, les récompenses, les sanctions, etc.) au détriment des ressources personnelles de celui qui apprend. Ce dernier est alors considéré et traité comme un être inerte, passif, dépendant, peu capable d'initiative et d'autonomie, apte surtout à subir le changement qu'ont envisagé pour lui et que lui imposent des compétences extérieures à lui-même. La source principale du changement est située dans les agents extérieurs. Le schéma

de l'activité éducative correspond alors à la formule suivante: A = B (la cause engendre l'effet et il n'y a pas davantage dans l'effet que dans la cause). Dans ce cas nous disons que l'apprentissage s'effectue sous le mode mécaniste. Il est inauthentique, parce qu'il n'est pas l'oeuvre des forces de croissance de l'individu, les seules qui peuvent actualiser la personne. Ces forces internes n'entrent même pas en jeu, contrecarrées qu'elles sont par les forces extérieures. Poussée à l'extrême, une telle dynamique de l'apprentissage tend à détruire la personnalité.

(c) Par contre, la dynamique du changement, dans l'activité éducative, peut prendre appui, de façon prédominante, sur les ressources internes de la personne qui apprend, et cela sans rejeter l'action de l'environnement. Le changement prend alors sa source dans la vie intérieure de la personne; l'activité éducative devient alors un auto-changement, une auto-éducation. Ce modèle admet l'action des agents extérieurs, mais il conçoit que ceux-ci agissent à titre de médiateurs pour ainsi dire, de façon indirecte, en facilitant l'éveil des ressources de la personne. Celle-ci est alors considérée et traitée comme un être actif, autonome, capable d'initiative, et doté des ressources nécessaires pour diriger lui-même sa propre croissance. Dans le processus d'apprentissage que déclenche l'action des agents extérieurs, il y a plus, et autre chose, que dans l'action des agents. Nous disons alors que l'apprentissage s'effectue sous le mode organique. Un tel apprentissage est authentique, parce qu'il coïncide avec l'action normale des forces de croissance de l'organisme et parce qu'il va dans le même sens qu'elles.

Proposition F, 5

Apprentissage authentique: auto-éducation

L'apprentissage authentique consiste à apprendre par soi-même; là où il y a apprentissage authentique, il y a donc auto-éducation.

Commentaires (a) Cette proposition découle des propositions précédentes. Si l'apprentissage authentique se caractérise par la mise en oeuvre des forces internes de la personne (Proposition F, 4, supra, p. 66); si cet apprentissage est déclenché par une motivation significative pour celui qui apprend (Proposition F, 3, supra, p. 63), s'il s'intègre dans l'expérience et dans la vie (Proposition F, 2, supra, p. 60), il est juste d'affirmer que l'apprentissage authentique consiste à apprendre par soi-même, et qu'il exige l'engagement actif et inconditionnel de la personne au processus de son apprentissage. On voit par là que parler d'apprentissage authentique, c'est parler d'auto-éducation.

(b) Lorsque l'on pense à l'éducation, on pense communément à des actions, à des moyens, à des forces employées par des personnes qui agissent sur une autre personne: on pense aux professeurs, aux administrateurs, aux institutions agissant sur l'élève et l'étudiant. Mais on oublie alors que la personne concernée demeure toujours, fût-elle un enfant, l'agent principal du phénomène de croissance intérieure. En vérité, personne ne peut enseigner à un autre quelque chose de vraiment significatif. Rogers[23]

---

23- Carl R. Rogers, Le développement de la personne; Coll. "Organisation et sciences humaines"; Paris: Dunod, 1968, p. 197-198.

va même jusqu'à dire que ce qui est "enseigné" à une autre personne n'a que peu ou pas d'influence sur le comportement de cette personne. Les seules connaissances qui peuvent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre par lui-même.

(c) Certaines expériences de l'enfance attestent qu'apprendre par soi-même n'est pas l'apanage de quelques rares privilégiés. Nous avons tous appris, enfants, les choses les plus importantes et probablement les plus difficiles de notre vie. Entre autres choses, nous avons appris à parler, non pas seuls mais par nous-mêmes. Qui pourrait expliquer les cheminements d'un enfant qui apprend à parler? Cet apprentissage est plus difficile que d'apprendre à lire et à écrire comme on le fait à l'école.

(d) Les diverses expériences d'éducation nouvelle relatées dans le dossier Mini-prototypes d'éducation permanente, (Livre IV du présent Rapport final) présentent de nombreux exemples d'apprentissages parfois complexes et difficiles accomplis par des personnes de tous âges comptant avant tout sur leurs propres ressources et placées dans un environnement favorable.

Proposition F, 6

Apprentissage authentique et joie

L'apprentissage authentique est un phénomène exaltant.

Commentaires (a) L'apprentissage authentique, c'est-à-dire l'apprentissage qui possède toutes les caractéristiques décrites dans les Propositions F,1-4 supra, p. 57-67) porte en lui-même sa propre joie. Cet apprentissage n'est autre, en somme, que le fonctionnement optimal de la personne et il participe à la joie inhérente à ce phénomène. Ce que l'on a dit, dans une section précédente, du caractère exaltant propre au fonctionnement optimal de la personne (supra, p. 22-24) s'applique ici à l'apprentissage authentique. "Education, at best, is ecstatic", écrit Leonard.[24]

(b) Lorsque la joie est absente de l'apprentissage, l'authenticité et l'efficacité du processus éducatif peuvent être mises en doute, car alors l'individu agit à contrecoeur, en rechignant; il n'emploie qu'une mince fraction de ses possibilités. On peut être assuré que lorsque des personnes engagées dans un apprentissage deviennent apathiques et s'ennuient, il y a quelque chose qui ne va pas dans le processus d'apprentissage.

(c) La présente Proposition F, 6 ne nie pas qu'au cours d'un processus d'apprentissage on passe par des phases douloureuses. Il n'est pas toujours agréable de rompre avec des comportements familiers pour en adopter de nouveaux; il est souvent pénible de s'évaluer authentiquement.[25]

---

24 - Leonard, Education and Ecstasy, p. 16.

25 - Gerald J. Fine and Peter J. Horne, "Principles and Conditions for Learning in Adult Education", Adult Leadership, 18, 4 (October 1969): 110, "Principle 6".

Entre les "peak experiences"[26] qui marquent les temps forts du processus éducatif, il y a bien des moments d'angoisse: ces moments où la personne en devenir n'est plus ce qu'elle était et n'est pas encore ce qu'elle veut être.

Proposition F, 7

Apprentissage authentique et environnement

Dans l'apprentissage authentique, l'environnement éducatif (c'est-à-dire l'ensemble des ressources humaines et matérielles que la personne perçoit comme associées à son apprentissage) est en interaction organique avec la personne.

Commentaires

(a) La Proposition F, 1 (supra, p. 57, l'énoncé et le commentaire "a") affirmait que l'apprentissage authentique est un phénomène de devenir où entre en jeu l'organisme et son environnement éducatif. La Proposition F, 4 (supra, p. 66) spécifiait, dans l'interaction organisme-environnement, le rôle particulier de l'organisme quant au phénomène immanent du changement qu'est l'apprentissage. On tente, ici dans la présente proposition, de définir l'environnement et de spécifier son rôle.

---

26- Maslow emploie cette expression pour désigner ce qu'il appelle des "moments of highest happiness and fulfillment" comme les moments de découverte intellectuelle, les instants créateurs, l'émotion esthétique, l'expérience mystique, l'expérience sexuelle. Abraham H. Maslow, Toward a Psychology of Being; second edition; Coll. "Insight Books"; New York: Van Nostrand, c1968, p. 73. -- L'exaltation de l'apprentissage authentique est certes une "peak experience".

(b) "Environnement éducatif" n'est pas synonyme de "milieu scolaire". Cette notion, pour nous, couvre toutes les ressources humaines et matérielles qui se trouvent dans le milieu global où vit une personne, pourvu que ces ressources soient perçues par la personne comme aptes à l'aider dans l'actualisation de ses potentialités. En somme, presque toutes les réalités de la vie peuvent être perçues comme pouvant constituer l'environnement éducatif de celui qui veut apprendre. Elles ne demandent qu'à être perçues par celui-ci comme aptes à faciliter sa tâche d'apprentissage. Il y a sans doute des ressources humaines (comme les professeurs, les administrateurs, les autres "appreneurs"), des ressources matérielles (comme les livres, les moyens audio-visuels, etc.) et des ressources immatérielles (comme les disciplines)[27] qui sont, de soi, ordonnées vers l'apprentissage; mais même ces ressources, ne peuvent devenir "environnement éducatif" sans être perçues comme tel par celui qui poursuit un apprentissage authentique.

(c) Le rôle de l'"environnement éducatif", selon notre conception, c'est d'être en "interaction organique" avec la personne qui apprend. Nous voulons dire par là que l'action exercée par l'environnement sur la personne qui apprend n'est pas une action mécanique (comme l'action d'une bille qui en frappe une autre): l'action de l'environnement déclenche les forces qui accomplissent le changement dans la personne. Nous voulons dire aussi, par "interaction organique" que la personne qui poursuit l'apprentissage agit sur l'"environnement éducatif". L'"interaction organique" dont il est ici question tient de l'interaction que nous avons décrite à propos du devenir de la personne (Proposition E, 4, supra, p. 53 et DIAGRAMME 4, supra, p. 55).

---

27- Les "objectifs", on l'aura remarqué, ne figurent pas dans l'"environnement". Nous les rattachons au s'éduquant lui-même; et nous en traitons dans la Série H du présent chapitre, infra, p. 89.

(d) L'interaction entre la personne qui s'éduque et son environnement est, à nos yeux, un aspect si important du phénomène éducatif que nous en faisons l'objet explicite d'une série de propositions (Série I), dans le chapitre suivant (infra, p. 101).

Proposition F, 8

Le processus éducatif

Nous appelons "processus éducatif" l'ensemble des éléments immanents et interactionnels qui constituent l'apprentissage authentique.

Commentaires

(a) Les propositions précédentes de la présente Série F ont explicité les nombreux aspects que notre conception de l'éducation perçoit dans ce que nous avons appelé "apprentissage authentique". Nous avons souligné, en particulier dans les commentaires de la Proposition F, 1 (supra, p. 57) de quels phénomènes profondément intérieurs est constitué le cheminement de la personne qui apprend, c'est-à-dire qui croît, qui change, qui s'actualise. Nous avons, d'autre part, signalé que l'apprentissage authentique implique le jeu d'une interaction entre la personne et son entourage éducatif (Proposition F,7, supra, p. 71), jeu qui comprend l'échange de "messages", d'"actions", de "feedbacks", etc. (supra, p. 53, la Proposition F,4). Tout cela s'intègre dans un phénomène dynamique et unifié, le "processus éducatif". On pourrait donc appeler "processus éducatif"

le cheminement immanent et interactionnel qu'est l'actualisation, le développement de la personne, bref l'apprentissage authentique.

(b) On verra plus loin, que notre analyse du phénomène éducatif à partir de la notion d'environnement nous conduit à la même définition du processus éducatif.

Proposition F, 9

Notion d'éducation permanente

Le processus éducatif se veut permanent.

Commentaires

(a) Le processus éducatif tel que nous l'avons défini dans la proposition précédente (supra, p. 73) est un phénomène qui de par sa nature tend à la permanence, tout comme le devenir de la personne dont il est une forme. Cette permanence du processus éducatif, elle est une exigence de ses divers aspects. D'une part, en effet, le phénomène de l'apprentissage -- tout comme la croissance, comme l'actualisation des potentialités -- est toujours activé par la tendance actualisante: à moins d'entraves provenant d'anomalies internes ou de conditions externes défavorables (deux éventualités qui ne sont d'ailleurs pas rares). Il y a donc, au sein même de la personne, une

sorte d'exigence qui veut que la personne soit toujours en état d'apprentissage. Au surplus, l'interaction dans laquelle la personne se trouve toujours avec son environnement suscite elle aussi le besoin d'apprentissage. Bref l'apprentissage permanent est une réaction de l'organisme vivant, dans sa condition d'être vivant.

(b) On voit par ces considérations que, pour nous, l'éducation permanente tire sa justification du dynamisme même de la personne. Les justifications sociales, économiques et culturelles, pour importantes qu'elles soient, ne doivent jamais contredire cette justification première.

Proposition F, 10

Les notions de s'éduquant et d'agent coopérateur

Le terme "s'éduquant" désigne, dans notre modèle d'éducation permanente, toute personne -- quels que soient son âge, sa condition sociale, son état civil -- qui est engagée dans un processus éducatif, soit dans le cadre du système scolaire, soit hors de ce cadre. - L'expression "agent coopérateur" s'applique à toute personne qui assiste le "s'éduquant" dans le processus éducatif.

Commentaires

(a) La notion de "s'éduquant" que définit la présente proposition occupe une place capitale dans

le modèle d'éducation permanente que nous avons élaboré. Sur l'arrière fond d'une conception dynamique de la personne et de son devenir, nous avons présenté dans les Proposition F.1-9 de la présente série les divers aspects d'une réalité qui est au coeur de notre modèle d'éducation permanente, à savoir le processus éducatif. On aura remarqué que jamais, tout au cours de nos énoncés sur l'apprentissage, nous n'avons employé le terme "étudiant" ou le terme "élève". Il y a là, de notre part, une prise de position que nous allons justifier ici.

(b) Plusieurs raisons nous ont amenés à substituer le terme de "s'éduquant" à celui d'"étudiant". Il y a d'abord des raisons qui tiennent à la rupture que nous voulons marquer entre notre conception de l'éducation et la conception la plus courante. Dans l'usage courant, l'éducation est conçue comme une action qu'une personne mieux équipée exerce sur une autre personne moins bien équipée; ou comme un bien qu'une personne donne à une autre, ou lui "transmet", ou lui "impose". Selon notre conception, l'éducation est plutôt un "développement" (dans l'ordre du savoir, du savoir-faire, du savoir-être) qu'une personne se donne à elle-même et que seule elle est apte à se donner, personne d'autre ne pouvant le faire à sa place. Or, le terme "étudiant" est trop contaminé par son association à la pédagogie traditionnelle: il n'est pas possible de le conserver dans la perspective nouvelle qui inspire notre modèle.

(c) Ainsi, en premier lieu, le terme "étudiant" est généralement lié à l'application de l'esprit cherchant à apprendre et à retenir des faits, des notions, des théories et des hypothèses; il conserve, habituellement, une saveur abstraite et intellectualiste. - En

deuxième lieu, il entretient la confusion communément admise entre l'éducation et l'école. Un "étudiant" est une personne qui suit l'enseignement dans un établissement scolaire; notre néologisme, lui, s'applique à quiconque s'instruit, ne serait-ce qu'à partir des situations ordinaires de la vie. -- En troisième lieu, le terme "étudiant" entretient la confusion entre l'activité éducative et une situation de dépendance par rapport au professeur, une situation où l'étudiant doit être constamment soumis à des normes et à des contrôles extérieurs à lui-même. -- Enfin, le terme "étudiant" laisse entendre une incompatibilité entre la condition sociale d'étudiant et l'action; entre la période des études et l'exercice de responsabilités sociales.

(d) Les raisons les plus importantes qui justifient notre choix du terme "s'éduquant" tiennent cependant à la nature même du "processus éducatif" telle que nous l'avons explicitée dans les propositions précédentes de la présente série. Ce terme, en effet, traduit avec netteté la dimension fondamentale du processus éducatif. Le terme "s'éduquant" est une forme d'un verbe <u>actif</u>: il exprime une action effectuée par la personne qui s'éduque. Le terme "s'éduquant" est aussi une forme d'un verbe <u>pronominal</u>: il exprime une action immanente à la personne qui l'accomplit et qui en est à la fois le sujet et le bénéficiaire. L'opération de s'éduquer est entièrement accomplie par le s'éduquant, elle se déroule et se termine dans la personne du s'éduquant.

(e) Le choix du terme "s'éduquant" pour désigner l'étudiant nous amène aussi à remplacer le terme "professeur" par un autre: et cela pour les mêmes raisons -- mutatis mutandis --

que l'on a invoquées ci-haut à propos de l'étudiant. Si le terme "s'éduquant" a l'avantage de mettre l'accent sur celui qui occupe le centre du processus éducatif, il convient que l'on substitue au terme de "professeur" une expression signifiant le rôle d'auxiliaire -- d'appoint, de facteur second -- dévolu, dans le processus éducatif, à toute personne autre que le "s'éduquant". C'est pourquoi nous avons choisi l'expression d'"agent coopérateur".

(f) La même personne peut être "s'éduquant" dans une situation et "agent coopérateur" dans une autre.

## Série G

### DIVERS ASPECTS DU S'EDUQUANT

Un s'éduquant, avons-nous écrit plus haut (supra, p. 75), est toute personne qui est engagée dans un processus éducatif, soit dans le cadre du système scolaire, soit en-dehors de ce cadre. C'est donc dans le s'éduquant que se concrétisent toutes les caractéristiques de l'apprentissage authentique telles que les ont décrites les Propositions F, 1-9 (supra, p. 57-75). Les propositions qui suivent explicitent la portée de ces énoncés de la série F.

#### Proposition G, 1

Les besoins fondamentaux du s'éduquant

Le s'éduquant a des besoins fondamentaux dont la satisfaction est nécessaire à sa croissance et à la qualité de son apprentissage.

Commentaires (a) Cette proposition applique au processus éducatif ce que notre Proposition C, 2 (supra, p. 28)

disait de la personne et de sa croissance. La Proposition C, 2 établissait que la satisfaction des besoins fondamentaux -- amour, connaissance, créativité -- assure la croissance de la personne, parce que ces besoins fondamentaux expriment d'une façon différenciée la tendance organismique à l'actualisation. La présente proposition prolonge cette pensée et affirme qu'une activité d'apprentissage qui n'aurait pas sa racine dans les besoins fondamentaux du s'éduquant n'assurerait par un apprentissage authentique et ne contribuerait pas véritablement à la croissance du s'éduquant.

(b) La présente proposition a une grande portée sur la théorie des objectifs du processus éducatif. C'est le s'éduquant qui, en prenant conscience de ses besoins fondamentaux, perçoit et valorise certains objectifs de développement personnel ou objectifs éducatifs. Le lieu où s'élabore les véritables objectifs éducatifs, ceux qui déclenchent dans le s'éduquant le processus éducatif, qui le maintiennent, le modifient au besoin, qui aident à l'évaluer et assurent sa continuité, c'est donc le s'éduquant lui-même. Rien de ce qui s'élabore ailleurs ne peut être substitué à ce qui s'élabore ici.[28]

(c) La présente proposition rappelle aussi ce qui constitue l'essentiel de la motivation authentique et efficace. Le s'éduquant s'engage de façon active et inconditionnelle (bien que parfois inquiète et ambivalente) dans une expérience d'apprentissage quand il perçoit un lien entre cet apprentissage et ses besoins fondamentaux. Sa motivation jaillit alors de sa tendance à vivre, à croître, à s'actualiser. Un apprentissage qui s'appuie sur une telle motivation a toute la qualité humaine d'un élan de croissance.

---

28- Nous traitons des objectifs, dans une autre série de propositions: la Série H du présent chapitre, infra, p. 89-100.

Proposition G, 2

## Le s'éduquant, agent principal

Le s'éduquant est l'agent principal de son expérience d'apprentissage; c'est lui qui est le plus en mesure de choisir son cheminement éducatif et de déterminer son rythme de progression.

Commentaires

(a) Cette proposition est le corollaire de plusieurs propositions antérieures. S'il est vrai que l'apprentissage authentique est un phénomène de croissance et de changement intérieur, vécu et éprouvé par la personne et impliquant les ressources de celle-ci (Proposition F, 1, supra, p. 57); s'il est vrai que l'apprentissage authentique est le fruit d'une expérience qui s'intègre dans la vie de la personne (Proposition F, 2, supra, p. 60); et qu'il s'effectue sous le mode organique (Proposition F, 4, supra, p. 66); s'il est vrai que l'apprentissage authentique consiste, en un mot, à apprendre par soi-même (Proposition F, 5, supra, p. 68); s'il est vrai que le s'éduquant lui-même est plus en mesure que quiconque de fixer ses objectifs éducatifs (supra, p. 80,"b"); alors il va de soi que le s'éduquant est l'agent principal de son expérience d'apprentissage et que nul mieux que lui ne peut choisir son cheminement éducatif et déterminer son rythme de progression.

(b) Cette proposition rappelle opportunément que les ressources principales de l'expérience éducative se trouvent dans le s'éduquant. L'accent que l'on met présentement (à bon droit d'ailleurs), dans le monde de l'éducation, sur le rôle de la technologie éducative (outils audio-visuels, ordinateurs, mass-media, etc.), risque de faire oublier que les ressources

principales mises en oeuvre dans tout processus éducatif se trouvent dans la personne du s'éduquant.

(c) Cette proposition implique que le s'éduquant peut en toute liberté prendre connaissance de son environnement, voir le parti qu'il peut tirer des ressources humaines et matérielles de cet environnement.

(d) Chaque s'éduquant a son rythme d'apprentissage, son style propre, sa capacité d'attention. Si ce rythme est contrarié, si ce style est combattu, l'efficacité de l'apprentissage et son authenticité diminuent. Le s'éduquant ne donne sa pleine mesure que s'il suit un cheminement et un rythme personnels. C'est ainsi que procède le bébé quand il apprend à s'asseoir, à se tenir debout, à marcher, à jouer, à parler, etc.[29]

---

29- Il peut en être ainsi même pour des apprentissages que l'on considère d'ordinaire comme typiquement scolaires et nécessairement formalisés: la lecture, par exemple. On peut lire, dans notre Mini-prototype no 2, sur "Les écoles britanniques" (voir le présent rapport, Livre IV, Mini-prototypes d'éducation permanente, p. 14 ) comment des enfants apprennent à lire sans maître. "Au début, il est difficile de savoir exactement comment les enfants apprennent à lire puisqu'il n'y a pas de matières distinctes. La réponse se dessine lentement et l'observateur...qui est habitué à voir le maître au centre de l'acte éducatif constate avec surprise que les enfants apprennent les uns des autres. Ils fréquentent le coin du livre avant même de savoir lire; ils manipulent les livres, regardent les images, essaient de trouver des mots qu'ils connaissant, observent les autres qui lisent à haute voix. En effet, il est courant de voir des 'non-lecteurs' observer ceux qui lisent, puis les imiter."

(e) Plus l'éducation se systématise, c'est-à-dire plus elle s'incarne dans des systèmes complexes, plus il devient difficile de tenir compte de cette conception qui attribue au s'éduquant le rôle principal dans son apprentissage. C'est ce qui explique que l'entrée dans le système scolaire constitue encore souvent pour l'enfant une dure expérience. Jusqu'à ce moment, l'enfant avait beaucoup appris par lui-même, selon des manières inventées par lui, selon des "programmes" qu'il se traçait; et il avait développé une grande confiance en lui-même à cause de ses réussites. Et voilà qu'on lui demande de s'asseoir à un pupitre, d'y demeurer muet et sans bouger, de ne plus se fier à ses moyens pour apprendre, mais de passer par des méthodes officielles de lecture, d'écriture, de calcul. C'est la brutale entrée dans la pédagogie de l'uniforme, l'adieu à la joie d'inventer ses voies.

Proposition G, 3

Le s'éduquant: ses capacités illimitées d'apprentissage

Les capacités d'apprentissage du s'éduquant sont illimitées.

Commentaires

(a) Cette proposition s'appuie sur la Proposition D,7 (supra, p. 45) qui affirmait que les ressources de l'être humain sont illimitées.

(b) On ne fait que commencer à se rendre compte à quel point est minuscule la parcelle des possibilités humaines qu'exploitent notre système scolaire et notre conception de l'éducation. C'est d'ailleurs toute la civilisation occidentale qui peut, sous ce chef, être incriminée. Morcelant la personne, fragmentant l'expérience humaine, elle a misé sur les capacités littéraires de l'homme au dépens du reste. Par suite, une importance démesurée fut accordée au sens de la vue au dépens des quatre autres sens de l'être humain. Une telle sélection, ou restriction, accrédita une conception assez limitée des possibilités de développement de la personne. Aujourd'hui on reconnaît l'importance de tous les sens dans l'actualisation de l'être humain.[30] Affiner les sens, c'est fournir à l'intelligence des ressources illimitées de perceptions. On se rend compte maintenant que l'éducation, dominée par des impératifs économiques, sociaux ou politiques, est loin d'avoir exploité les infinies possibilités de chaque individu.

(c) Dans la praxis des éducateurs, la notion du potentiel humain est plutôt restrictive; la confiance en ce potentiel est plutôt parcimonieuse. On est porté à croire que le talent, l'imagination, l'ingéniosité, la créativité sont des denrées rares. On croit que l'être humain ordinaire éprouve une répugnance naturelle à s'éduquer; on professe d'ailleurs qu'apprendre est une corvée et ne peut se fai-

---

30- Les promoteurs d'écoles libres ne manquent jamais d'aménager des environnements éducatifs où les enfants peuvent s'adonner à des activités capables de développer tous les sens, par exemple démonter et remonter des machines, faire des sculptures sur bois ou des sculptures métalliques, réparer des jouets, etc. Notre Mini-prototype no 12 sur "La montée des écoles libres aux Etats-Unis" relève des exemples de ce genre (voir le présent rapport, Livre IV, Mini-prototypes d'éducation permanente, p. 98).

re que dans un climat de discipline rigoureuse. Il s'ensuit, selon cette pensée, que la plupart des étudiants doivent être contraints, rigoureusement soumis à des contrôles ininterrompus, à des épreuves, à des sanctions afin de fournir l'effort continu exigé par la poursuite des objectifs fixés par l'école, objectifs qui trop souvent ne sont que le reflet des préoccupations de notre société de production et de consommation.

Proposition 3, 4

S'éduquant et climat empathique

**Une condition nécessaire au fonctionnement du s'éduquant, c'est qu'il perçoive dans son environnement humain des attitudes d'authenticité, de considération positive inconditionnelle et d'empathie.**

Commentaires (a) Les notions impliquées dans cette proposition ont été définies plus haut (supra, p. 30 : l'authenticité; p. 30: la considération positive inconditionnelle; p. 32: l'empathie). - La présente proposition reprend en l'appliquant à l'apprentissage du s'éduquant ce que la Proposition C,3 (supra, p. 29) disait de la croissance de la personne.

(b) La foi en l'homme est sans doute une réalité non-mesurable et à cause de cela elle est peut-être périmée aux yeux de bien des scientifiques. Cependant, pour qu'une personne soit incitée à donner son plein rendement, il faut, de façon générale, qu'elle perçoive que l'on a foi en elle. Rien de plus révélateur, à ce sujet, que les expériences de Rosenthal[31] établissant que le comportement que l'on attend des gens influence le comportement qu'ils tiennent. - C'est précisément cette foi en l'homme qu'introduisent, dans un environnement, les attitudes d'authenticité, de considération positive inconditionnelle et d'empathie.

Proposition G, 5

Le s'éduquant et l'évaluation

**Le s'éduquant possède la capacité d'évaluer lui-même son expérience d'apprentissage, ce qu'il sait et ce qu'il ignore; et cette capacité est inhérente à l'expérience qu'il effectue.**

Commentaires (a) Cette proposition reprend la notion d'évaluation organismique décrite dans la Proposition B, 3 (supra, p. 21). Elle affirme que le s'éduquant possède les moyens d'évaluer ses diverses expériences d'apprentissage en fonc-

---

31- Robert Rosenthal and Lenore Jacobson, Pygmalion in the Classroom - Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development; New York, Montreal: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1968, xi-240 p.

tion de leur valeur de croissance et d'enrichissement par rapport à l'ensemble de son être. Les critères d'évaluation sont intérieurs à l'organisme et inhérents à l'expérience (loc. cit.).

(b) Un enfant est capable d'évaluer son propre ouvrage, ce qu'il sait et a appris, ce qu'il ne sait pas et désire connaître. Il compare, à la journée longue, la différence entre la langue qu'il emploie et celle que l'on parle autour de lui. Peu à peu, il fait les changements qui rendront sa langue semblable à celle des autres. De la même manière, les enfants apprennent, sans qu'on le leur enseigne, à marcher, à courir, à grimper, à siffler, à monter à bicyclette, à patiner, à danser à la corde; ils comparent leurs performances à celles des plus habiles qu'eux et peu à peu ils font les changements qui s'imposent.

(c) L'école, d'ordinaire, ne donne pas la chance à l'enfant de détecter lui-même ses erreurs, voire de les corriger. Le maître, trop souvent, agit comme si l'élève ne pouvait pas prendre connaissance par lui-même d'une erreur sans qu'elle lui soit montrée du doigt; comme s'il ne pouvait la corriger sans qu'on le contraigne à le faire. Bientôt il devient dépendant de l'expert et cette dépendance le prive de l'une des ressources les plus riches de l'expérience d'apprentissage. L'élève apprend encore, mais l'apprentissage est dépourvu d'une des dimensions importantes: l'évaluation, la confiance en soi, la créativité.

(d) Le système scolaire néglige l'évaluation organismique et il utilise constamment l'évaluation

conditionnelle (c'est-à-dire dont les critères sont extérieurs). Tests, examens, épreuves orales et écrites de toutes sortes, appréciation des professeurs, sanction des diplômes et des échecs. La valeur de la personne est mesurée et jugée par un système de poids et mesures **extérieur à elle-même. Un résultat** désastreux: l'étudiant est divorcé de ses sentiments, de son être; il perd l'usage intuitif de l'évaluation provenant de son propre organisme.

(e) L'expérience d'apprentissage authentique ne peut pas se mesurer par des critères extérieurs à la personne, par des tests et autres épreuves: ces moyens standardisés ne permettent pas d'apprécier avec certitude l'expérience authentique d'apprentissage.[32]

---

32- Sur l'évaluation dans le processus éducatif on trouvera, dans le présent Rapport final, Livre V, Textes choisis (p. 126-144), une étude intitulée: "Aperçu sur l'évaluation", qui complète nos commentaires ci-dessus.

## Série H

### LES OBJECTIFS PERCUS ET VALORISES

Commentant la Proposition G,1, sur les besoins fondamentaux du s'éduquant, nous affirmions (supra, p. 80) que les véritables objectifs éducatifs sont ceux qui "déclenchent dans le s'éduquant le processus éducatif, qui le maintiennent, le modifient au besoin, qui aident à l'évaluer et assurent sa continuité". Les propositions de cette Série H apportent d'autres éléments de notre pensée sur les objectifs éducatifs.

Proposition H, 1

Objectifs perçus et valorisés

Les seuls objectifs présents et actifs pour le s'éduquant sont ceux qu'il perçoit et valorise.

Commentaires (a) Cette proposition découle d'un principe de la psychologie perceptuelle (voir Proposition D,3, commentaire "f" supra, p. 40 ) selon lequel la tendance actualisante vise à atteindre ce que

le sujet perçoit comme rehaussant ou enrichissant: non pas nécessairement ce qui est objectivement et intrinsèquement enrichissant.

(b) Les objectifs perçus et valorisés sont une des dimensions du projet personnel. Celui-ci est éminemment une expérience du devenir qui consiste en l'élaboration d'une nouvelle "gestalt" d'attitudes, de perceptions et de comportements éprouvée et ressentie par le s'éduquant sous le mode "sujet".

(c) La poursuite d'un projet personnel implique que le s'éduquant se perçoit d'abord et se vit d'abord comme un autre "je" possible, comme encore distant de lui-même. Le s'éduquant tend vers un moi idéal, vers un moi "rêvé" et à mesure que se rétrécit la marge entre l'actuel et le "projeté", le s'éduquant se sent devenir autre. Les objectifs perçus et valorisés sont des esquisses plus ou moins concrètes de cet autre moi.

(d) Les objectifs en soi sont des objectifs non perçus et, par conséquent, non valorisés par le s'éduquant. Notre conception ne rejette pas ces objectifs, ni leur classement ou hiérarchisation, mais elle affirme qu'ils doivent être perçus par le s'éduquant qui leur conférera soit une valeur positive, soit une valeur négative. Les contraintes sociales, par exemple, ne font partie du projet éducatif et de l'environnement éducatif que lorsque le s'éduquant les a intégrées à ses objectifs. (A propos des contraintes, voir Proposition I,3, infra, p. 110; et Proposition I,5, infra, p. 122).

Proposition B, 2

Représentation d'expérience

Les objectifs perçus sont des représentations d'expériences anticipées, significatives et symbolisables.

Commentaires

(a) Les objectifs perçus sont des expériences anticipées, des expériences à venir. Cela suppose une part de prévision où le s'éduquant cherche à réaliser l'accord optimum entre les besoins éprouvés et les expériences susceptibles de les satisfaire.

(b) Une expérience est significative dans la mesure où elle se rattache au champ perceptuel (ou univers subjectif) du sujet (voir Proposition A,2, supra, p. 13-15). - Si le s'éduquant ne parvient pas à donner signification à un objectif proposé par un agent coopérateur, il s'avère pratiquement inutile d'essayer de poursuivre l'expérience éducative, puisque cette dernière est perçue comme non significative par et pour le s'éduquant.

(c) Les objectifs perçus doivent aussi faire l'objet de représentations symbolisables. En d'autres termes, il faut que le s'éduquant puisse exprimer en ses propres mots la nature de l'expérience anticipée (voir la notion de symbolisation, supra, p. 20, au commentaire "c" de la Proposition B,2). La perception des objectifs proposés par un agent coopérateur doit se traduire par une symbolisation correcte de ceux-ci, sinon ils n'ont aucune réalité

pour le s'éduquant, et par conséquent, aucune action sur lui. Rappelons, en effet, que sans symbolisation, il n'y a pas intégration au champ perceptuel.

Proposition H, 3

Rapport à la tendance actualisante

C'est leur rapport favorable ou défavorable à la tendance actualisante de l'organisme qui donne aux objectifs perçus leur valeur positive ou négative.

Commentaires

(a) Un objectif perçu par le s'éduquant est toujours valorisé, soit positivement, soit négativement. Remarquez que même un objectif valorisé négativement est éducatif parce qu'il procède d'un choix élaboré à partir du champ perceptuel et du dynamisme vital. Les objectifs qui reçoivent une valeur subjective positive de la part du s'éduquant deviennent des objectifs désirés.

(b) La valeur positive ou négative accordée aux objectifs perçus découle d'un processus continuel d'évaluation de la part du s'éduquant. Cette évaluation peut s'appeler "organismique" en ce que c'est la tendance actualisante (voir Proposition D,3, supra, p. 38, sq.) qui lui sert de critère. Le s'éduquant attache une

valeur positive aux expériences qu'il perçoit comme favorables à la préservation et au rehaussement de l'organisme; et il attache une valeur négative aux expériences qu'il perçoit comme contraires à la préservation et au rehaussement de l'organisme (à la totalité de son être).

(c) Le processus de valorisation des objectifs, dans son rapport à la tendance actualisante, se fait rarement de façon directe et limpide. Le plus souvent il faut des tâtonnements et des hésitations pour ajuster les objectifs perçus et valorisés à la tendance actualisante.

Proposition H, 4

Le processus de formation des objectifs perçus et valorisés

Le processus de formation des objectifs perçus et valorisés fait partie du "happening" éducatif.

Commentaires

(a) L'élaboration d'objectifs perçus et valorisés constitue une expérience éducative au même titre que les autres actes que le s'éduquant posera pour réaliser ces objectifs. L'expérience de formation des objectifs est éducative pour le s'éduquant car elle élargit son champ perceptuel et elle amorce une actualisation de nouvelles potentialités.

(b) La formation d'objectifs perçus et valorisés peut être elle-même un "happening" éducatif, en plus d'animer le processus éducatif qui sera mis en branle pour poursuivre ces objectifs. La détermination des objectifs par le s'éduquant serait faiblement éducative si celui-ci se contentait de choisir parmi des objectifs définis et proposés par d'autres. L'expérience est éducative lorsque le s'éduquant fait surgir, donne forme à de nouvelles significations pour lui. Il peut le faire en s'appropriant et en réinterprétant pour lui des objectifs proposés par l'environnement. Il le fait surtout en laissant émerger de l'intérieur de lui-même ses objectifs, en inventant les expériences ou les situations de vie qui seront pour lui une nouvelle forme d'actualisation.

(c) L'expérience éducative continue, après la formation initiale des objectifs, à être un "happening" éducatif quand la signification des objectifs est ressentie tout au long comme sans cesse renouvelée. L'émergence d'objectifs nouveaux est vécue par le s'éduquant comme un désir de dépassement, une quête d'expériences nouvelles enrichissantes. Par ailleurs, à chaque pas qui est fait dans la direction de ces objectifs, la signification ressentie du besoin initial s'en trouve modifiée et le s'éduquant corrige l'orientation de sa démarche, il bifurque, s'arrête, accélère, etc. C'est par cette redéfinition constante des objectifs, au fil de la démarche éducative, que l'expérience de formation des objectifs est présente tout au long du processus éducatif.

(d) Puisque la formation d'objectifs qui ont une signification expérientielle pour le s'éduquant

implique des changements de direction nombreux, les zig-zags du processus de formation des objectifs sont imprévisibles. On ne peut prévoir si le prochain pas sera une révision, un abandon, une réinterprétation ou une mise à l'épreuve des objectifs. Cet aspect du processus de formation des objectifs a des implications évidentes pour les agents coopérateurs (voir Proposition E,2, infra, p. 99 ), pour l'ensemble de l'environnement éducatif et pour la société globale (voir Proposition I,2, commentaire "b"-"i", infra, p. 106-109).

Proposition E, 5

Capacités fondamentales et objectifs

Les trois capacités fondamentales du s'éduquant (aimer, connaître, produire) agissent concurremment dans ses actes d'élaboration d'objectifs perçus et valorisés.

Commentaires

(a) Les trois capacités fondamentales dont il est ici question ont été définies et expliquées dans l'exposé de notre modèle de personnalité (voir Proposition C,2, supra, p. 28).

(b) On a déjà dit, dans la Proposition E,3 de la présente série (supra, p. 92) que le processus de valorisation des objectifs se fonde sur la tendance actualisante, laquelle se différencie dans la triple capacité évoquée ici.

Proposition H, 6

## Divers ordres d'objectifs

Les objectifs perçus et valorisés peuvent être de divers ordres; ils peuvent aussi être "relationnels" ou lointains.

Commentaires

(a) Les objectifs perçus et valorisés peuvent être d'ordre pédagogique, social, économique, professionnel, etc. Le s'éduquant peut désirer apprendre des notions d'algèbre ou acquérir une compétence en urbanisme pour aménager la cité, ou acquérir des connaissances en administration dans l'espoir de prendre la direction d'une entreprise ou de gagner beaucoup d'argent; il peut vouloir acquérir plus d'authenticité dans ses rapports avec les autres, obtenir un diplôme de 7e année, etc.

(b) Il y a des objectifs qui sont des moyens en vue d'autres objectifs lointains. Ce sont les premiers que l'on appelle "relationnels" dans la présente proposition. Il importe que les uns et les autres soient perçus et désirés: cela leur confère une égale valeur. Les objectifs relationnels prennent une partie de leur sens dans le moment présent. Ils constituent une expérience essentielle à vivre au moment présent; et les escamoter peut être préjudiciable dans les expériences du devenir.

Proposition H, 7

L'expert de la formation des objectifs

Le s'éduquant est l'expert dans le choix, l'élaboration et la précision des objectifs perçus et valorisés.

Commentaires

(a) Cette proposition découle de la Proposition C,2 (supra, p. 81) qui soutient que le s'éduquant est l'agent principal et le premier responsable de son expérience d'apprentissage. Si le s'éduquant est le "premier responsable" de son expérience d'apprentissage, il s'ensuit que l'élaboration des objectifs relève avant tout de lui.

(b) D'autre part, dans les pages précédentes de la présente série, on a vu que la valorisation des objectifs implique un rapport avec le champ perceptuel du s'éduquant (commentaire "b" de la Proposition H,2, p. 91, et commentaire "a" de la Proposition H,3, p. 92). Or nul autre que le s'éduquant ne peut vraiment pénétrer dans son monde subjectif: c'est lui qui en est l'expert. Il est donc aussi l'expert de la formation des objectifs perçus et valorisés.

Proposition E, 8

Objectifs et évaluation

Les objectifs perçus et valorisés sont le critère à l'aide duquel le s'éduquant évalue continuellement les résultats de son expérience. Il s'ensuit qu'il est l'expert dans l'évaluation de son expérience.

Commentaires

(a) Cette proposition est conforme à la conception d'évaluation organismique, exposée dans la Proposition B,3, (supra, p. 21), et dans la Proposition D,2, (supra, p. 37). Cette conception affirme que c'est dans le champ perceptuel du sujet que se trouve le critère authentique de toute évaluation. La présente proposition précise qu'à l'intérieur du champ perceptuel les objectifs perçus et valorisés constituent un élément particulièrement important quand il s'agit d'évaluer une expérience éducative.

(b) Il va de soi que nul ne sait mieux que le s'éduquant lui-même comment il perçoit et valorise les objectifs: c'est donc lui l'expert en cette matière. Comme le souligne Rogers, une "évaluation faite par autrui ne saurait lui servir de guide".[33]

---

33- Carl R. Rogers, Le développement de la personne, p. 22.

Proposition K, 9

Les objectifs et l'agent coopérateur

Les objectifs perçus et valorisés par le s'éduquant conditionnent complètement l'action de l'agent coopérateur.

Commentaires

(a) Cette proposition prolonge la pensée de la Proposition G,2 sur le rôle prioritaire du s'éduquant (supra, p. 81) et de la Proposition K,2 sur l'"attitude centrée sur le s'éduquant" que doit avoir l'agent coopérateur, (infra, p. 158). On soulignera d'ailleurs, en commentant cette Proposition K,2, que l'agent coopérateur doit se centrer "sur les perceptions qu'a le s'éduquant (et qui se développent chez lui) des objectifs des expériences d'apprentissage" (infra, p. 158).

(b) Au moment où le s'éduquant élabore ses objectifs, la présence de l'agent coopérateur se manifeste avant tout par les attitudes d'authenticité, d'acceptation inconditionnelle et d'empathie à l'égard du s'éduquant, comme il sera expliqué dans les Propositions K,3-4-5 (infra, p. 160-164). L'agent coopérateur peut aussi fournir l'information dont le s'éduquant a besoin au moment de l'élaboration de ses objectifs. Par contre l'agent coopérateur peut adopter un comportement directif ou non-directif selon le cas, mais il doit demeurer directif sur au moins un point: en rappelant continuellement au s'éduquant qu'il est capable d'élaborer lui-même ses objectifs.

(c) Enfin, l'agent coopérateur demeure centré tout à la fois sur le moi actuel et sur le moi potentiel visé par les objectifs du s'éduquant, puisque les deux réalités sont également présentes quand elles sont perçues par le s'éduquant.

# CHAPITRE II

## LE S'ÉDUQUANT DANS L'ENVIRONNEMENT

Dans le chapitre I, notre attention se concentrait sur le premier élément du couple s'éduquant-environnement. Cependant, à maintes reprises, au cours de ce même chapitre, nous avons souligné le lien du s'éduquant avec l'environnement: soit à propos de son devenir (Proposition E,2, supra, p. 48; Proposition E,4, supra, p. 53), soit à propos de l'apprentissage authentique (Proposition F,1, supra, p. 57 ; Proposition F,7, supra, p. 71).

C'est maintenant d'une façon systématique que le présent chapitre va considérer l'interaction qui unit le s'éduquant à l'environnement.

Ce chapitre II ne comporte qu'une série de propositions, la Série I, qui tente de dire ce qu'est l'interaction éducative entre le s'éduquant et l'environnement.

## Série I

## L'INTERACTION S'EDUQUANT-ENVIRONNEMENT

### Proposition I, 1

**Changement personnel implique interaction s'éduquant-environnement éducatif**

Le processus d'actualisation de la personne implique toujours un processus d'interaction entre le s'éduquant (SE) et l'environnement éducatif (ENE).

Commentaires

(a) Le "processus d'actualisation de la personne" n'est autre que le processus d'apprentissage authentique". (Proposition F,1, supra, p. 57).

(b) L'environnement dont il est ici question inclut tout autant l'environnement social que l'environnement naturel.

(c) Cette proposition constitue l'un des postulats fondamentaux de notre conception de l'éducation. Postulat qui, pour nous, entraîne une exigence

méthodologique précise: l'unité d'analyse significative du phénomène "éducation", c'est le couple dynamique "s'éduquant-environnement". Abordé en-deçà du couple "s'éduquant-environnement", le phénomène "éducation" se désagrège; abordé au-delà du couple "s'éduquant-environnement", il se noie. Cette proposition-postulat et l'exigence méthodologique qui en découle pour nous n'excluent pas cependant que l'on puisse, pour comprendre le phénomène "éducation", recourir à des unités d'analyse plus restreintes que le couple "s'éduquant-environnement", tels "le s'éduquant" et "l'environnement éducatif", ou à des unités plus larges, tel le couple "individu-société". Elle indique toutefois que le recours à de telles unités doit toujours garder une référence fondamentale au couple "s'éduquant-environnement" et rester dans son rayonnement.

(d) Essayons de dire les choses autrement. La notion de s'éduquant sans la notion d'environnement éducatif est un construit vide et non pertinent pour comprendre le phénomène "éducation". De la même façon, la notion d'environnement éducatif coupée de la notion de s'éduquant est un construit vide et non pertinent pour comprendre le phénomène "éducation". Le s'éduquant n'est pas d'abord conçu comme une entité isolée (A) à laquelle viendrait ensuite s'ajouter une relation (B) à l'environnement (C). La notion de s'éduquant ne peut exister préalablement à la notion d'environnement éducatif; de la même façon, la notion d'environnement éducatif ne peut exister préalablement à la notion de s'éduquant. Ce sont deux notions "parasites" qui vivent (ou meurent!) l'une de l'autre. La notion de s'éduquant est un construit, i.e. une abstraction plus ou moins utile pour comprendre la réalité. Ce qui existe dans la réalité, c'est un s'éduquant "environné" et un environnement "environnant" un s'éduquant, ou mieux c'est le couple dynamique

"s'éduquant-environnement". La somme de la notion de s'éduquant et de la notion d'environnement éducatif ne constitue pas le couple "s'éduquant-environnement". La notion de s'éduquant ne renvoie pas à une partie réelle du phénomène "éducation": c'est une abstraction qui ouvre une porte sur le phénomène "éducation". La notion d'environnement éducatif n'est pas l'autre partie réelle du phénomène "éducation": c'est une abstraction qui ouvre une porte sur le phénomène "éducation". Deux abstractions plus ou moins utiles pour comprendre un phénomène global: le couple ou mieux l'unité dynamique "s'éduquant-environnement éducatif".

(e) L'affirmation du couple ou mieux de l'unité "s'éduquant-environnement éducatif" comme unité significative la plus petite pour comprendre le phénomène "éducation" n'exclut en rien qu'il se passe quelque chose dans le s'éduquant (et qu'il se passe également quelque chose dans l'environnement éducatif). Elle laisse intacte l'affirmation que ce qui se passe dans le s'éduquant est ce qu'il y a de plus important dans le phénomène "éducation". Mais elle affirme que ce qui se passe dans le s'éduquant est fondamentalement relié à ce qui se passe dans l'unité dynamique "s'éduquant-environnement éducatif" et ne peut être compris sans référence fondamentale à cette unité. Sans chercher de jeu de mots, nous dirions que ce qui se passe dans le s'éduquant passe toujours par ce qui se passe dans la réalité "s'éduquant-environnement éducatif".

(f) Pour bien faire voir la portée de cette proposition, il importe de distinguer entre le processus d'interaction SE-EME que d'aucuns diraient objectif et le processus d'interaction SE-EME subjectif. Le processus objectif

serait celui, grosso modo, que pourrait définir et mesurer un observateur extérieur; le processus subjectif est celui qui est perçu et vécu par le s'éduquant. Dans la présente proposition et dans celles qui suivent, nous songeons d'abord et avant tout au processus subjectif, i.e. au processus d'interaction SE-ENE intériorisé, tel que perçu, motivé, structuré, poursuivi, assumé par le SE. La perception du SE est au centre de l'unité dynamique SE-ENE et même un observateur extérieur au phénomène ne pourrait observer "objectivement" cette unité dynamique sans se référer fondamentalement à la perception du s'éduquant. Notons cependant que cette perception du SE n'est pas une donnée antérieure à l'unité dynamique SE-ENE: elle émerge de l'intérieur même de cette unité.

(g) Dans le vocabulaire de l'équipe, c'est par les termes "acte éducatif" et "processus éducatif" que nous désignons ce processus d'interaction intériorisé SE-ENE. La définition qui suit de l'acte et du processus éducatifs peut résumer assez bien quelques-uns des commentaires qui précèdent: "l'ensemble structuré et dynamique des interactions SE-ENE, tel que vécu par le SE". - Nous employons l'expression "processus éducatif" pour insister sur l'aspect dynamique de ce qui se passe dans cet ensemble d'interactions; et l'expression "acte éducatif" pour en souligner l'aspect structural.

Proposition 1, 2

L'actualisation du s'éduquant, finalité de l'interaction

s'éduquant-environnement éducatif

Le processus d'interaction SE-ENE est finalisé vers l'actualisation du s'éduquant: seule cette finalité confère au processus d'interaction SE-ENE son caractère proprement éducatif.

Commentaires

(a) Par cette proposition, nous n'excluons pas absolument que d'autres finalités soient reconnues au processus éducatif: telles les finalités du développement économique et du développement socio-culturel. Nous les écartons cependant comme finalités fondamentales.

(b) Par cette proposition, nous n'opposons pas la finalité du développement personnel aux autres finalités comme s'il s'agissait là de deux ordres inconciliables de finalités.

(c) Par cette proposition, nous ne reliens pas davantage la finalité du développement personnel aux autres finalités comme on relierait le principal au secondaire. Comme si l'on disait: il faut d'abord se soucier du développement personnel, puis secondairement du développement économique et socio-culturel. L'observation du système scolaire actuel laisse facilement voir qu'une telle affirmation de principe -- si noble soit-elle -- est, de fait, impraticable: dans une telle perspective, le développement personnel est presque toujours sacrifié au développement que l'on dit économique et socio-culturel.

(d) Le développement personnel et le développement économico-socio-culturel sont, pourrait-on dire afin de respecter les valeurs de chacun et la complexité du réel, des finalités d'égale importance, chacune dans sa sphère respective. Par la proposition qui précède, nous relions cependant ces deux ordres de finalités par un postulat d'efficacité qui, aux yeux de plusieurs, apparaîtra simpliste: "à toute fin pratique, la meilleure façon, pour le monde de l'éducation, de se soucier du développement économique et du développement culturel, est de se soucier du développement de la personne". Nous savons combien une telle affirmation peut heurter la façon la plus commune de concevoir les relations entre l'éducation et le développement économique. C'est pourtant là la thèse fondamentale de Robert Hutchins dans son volume The Learning Society: "quand il s'agit d'éducation, visez le développement de la personne et le reste viendra par surcroît..."[1]

(e) Un tel postulat d'efficacité, nous le savons bien, ne résout pas magiquement le problème des conflits toujours possibles entre les besoins de l'individu tels qu'il les ressent et les besoins de la société définis par les "planificateurs". Nous croyons cependant qu'un tel postulat, pour le monde de l'éducation, ouvre une voie possible de solution de ces conflits -- la seule voie qui, à toute fin pratique, soit peut-être réaliste.

La société est tout entière présente dans l'environnement éducatif du s'éduquant; aussi les

---

1- Nous synthétisons ici quelques passages de Robert Hutchins, The Learning Society, A Mentor Book; New York, Toronto: The New American Library, 1969, p. 43-44; 84-90.

objectifs de développement économique et de développement socio-culturel y seront toujours fortement présents. Mais ces objectifs ne doivent pas, selon nous, structurer le processus d'interaction SE-ENE en le finalisant de l'extérieur. C'est au s'éduquant de résoudre pratiquement la dialectique sans cesse renouvelée de l'unité dynamique "projet personnel-projet social": il est, avec l'aide des personnes présentes dans l'environnement éducatif, la personne la plus apte à le faire.

Ce n'est pas par ses "contenus" qu'un système d'éducation fait pour la "masse" se distingue de la société qui l'entoure et le pénètre de partout: les "contenus" d'un tel système et les "contenus" de la société où il se situe sont sensiblement identiques. Tant que nous ne vivrons pas dans une société de type éducatif, le système d'éducation pourrait cependant se distinguer de la société où il se situe, par les modes selon lesquels il permet d'entrer en relation avec l'ensemble de la réalité: des modes éducatifs, i.e. privilégiant le développement de la personne.

(f) Mais une société peut-elle permettre que son système d'éducation privilégie comme finalité le développement de la personne plus qu'elle ne le fait elle-même? Aucune société moderne ne s'est encore permis une telle audace: permettre que l'imprévisible -- moteur du changement et de l'actualisation tant pour l'individu que pour la société -- émerge du processus éducatif "officiel".

(g) Une telle audace supposerait une "foi en l'homme" peu commune. La psychologie -- ou du moins certains courants de la psychologie -- découvre peu à peu que la personne qui se développe librement se révèle foncièrement positive, orientée vers autrui, profondément socialisée mais novatrice, capable d'accepter positivement un grand nombre de contraintes, etc. Mais cette donnée de la psychologie, sans un contexte culturel propice, ne peut susciter cette "foi en l'homme".

(h) Une telle audace supposerait encore que les "planificateurs" considèrent l'imprévisible comme le moteur du changement et qu'ils s'efforcent surtout de planifier des structures d'accueil et de traitement positif de l'imprévisible. La planification rationnelle ne semble pas encore capable d'accéder à cette autre forme de rationalité qui pourrait bien s'avérer, dans les années à venir, la seule possible et utile.

(i) La révolution de l'éducation se fera fort vraisemblablement de façon évolutive et les formes que prendra cette "révolution évolutive" sont largement imprévisibles. Nous croyons cependant qu'une conception de l'éducation réellement finalisée vers le développement de la personne pourrait bientôt s'avérer très utile comme structure mentale d'accueil et de traitement de l'imprévisible émergeant du phénomène "éducation".

Corollaire 1 L'actualisation du s'éduquant constitue toujours le critère fondamental des "règles de fonctionnement" du processus d'interaction SE-ENE.

Les propositions 3-11 qui suivent tentent de préciser quelques-unes des "règles de fonctionnement" d'un processus d'interaction SE-ENE qui soit éducatif, i.e. favorable à l'actualisation du s'éduquant.

Corollaire 2 L'actualisation du s'éduquant constitue le critère fondamental pour évaluer l'efficacité du processus d'interaction SE-ENE.

Proposition I, 3

Le s'éduquant ressource principale dans l'interaction s'éduquant-environnement éducatif

Le processus d'interaction SE-ENE est éducatif dans la mesure où le SE y interagit comme ressource principale et l'ENE comme ressource auxiliaire.

Commentaires (a) Pour l'ensemble des commentaires explicitant le sens qu'il faut ici donner aux expressions "ressource principale" et "ressource auxiliaire", nous renvoyons le lecteur aux propositions 0,2 (supra, p. 81) et A,1 (infra, p.155).

(b) Nous aimerions souligner rapidement ici une des implications fondamentales de cette proposition. L'actualisation du s'éduquant, disions-nous dans la proposition précédente, constitue le critère d'évaluation du processus SE-ENE. Mais de qui relève cette évaluation? L'évaluation du processus SE-ENE, à partir du critère "actualisation du s'éduquant", est de type organismique. Nous voulons signifier par là: 1) qu'une telle évaluation est faite par les personnes directement impliquées dans le processus éducatif (le s'éduquant, les autres s'éduquants, s'il y a lieu, et les agents coopérateurs); 2) que les relations entre ces personnes s'établissent dans un contexte de communication réciproque (voir Proposition I,6, infra, p. 127) et non de pouvoir et d'autorité; 3) que ces personnes se réfèrent, dans leur processus collectif d'évaluation, aux seules données et perceptions internes au processus éducatif évalué.

Mais il y a plus -- et c'est là un des sens forts de l'expression "le s'éduquant: ressource principale du processus d'interaction SE-ENE" --: parmi les perceptions internes au processus éducatif et sur lesquelles s'appuie l'évaluation, il en est une que nous considérons comme absolument fondamentale: c'est la perception qu'a le s'éduquant de son propre processus de changement actualisant et l'évaluation personnelle qu'il en fait avec l'aide des autres personnes impliquées. Cette évaluation faite par le s'éduquant constitue le type par excellence de l'évaluation organismique. Le s'éduquant est l'agent principal de l'évaluation du processus éducatif; les autres personnes en sont les agents coopérateurs.

La Proposition B,3 du présent Modèle (supra, p. 21) précise le sens que nous donnons à une évaluation du s'éduquant par lui-même comme type par excellence de l'évaluation organismique; le Mini-prototype no 19: "Imaginons un Département idéal des sciences de l'éducation..." -- que l'on trouvera dans une autre partie du présent rapport[2] -- illustre concrètement ce que pourrait être l'évaluation organismique d'un processus éducatif.

L'évaluation telle que nous la concevons ici constitue une des dimensions internes essentielles du processus d'interaction SE-ENE: on peut la considérer comme régulatrice de l'ensemble du processus.

Proposition I, 4

Exigence de liberté dans l'interaction s'éduquant-environnement éducatif

Le processus d'interaction SE-ENE est éducatif dans la mesure où il est libre.

---

2- Livre IV, Mini-prototypes d'éducation permanente, p. 152.

Commentaires

(a) Certaines dimensions du processus d'interaction SE-ENE délimitent le champ où l'interaction "ici et maintenant" du s'éduquant et de l'environnement éducatif est possible et "permise", pourrait-on dire, par la nature des choses. Ces dimensions "délimitantes" peuvent être, entre autres: la finalité assignée à l'unité dynamique SE-ENE et les "règles de fonctionnement" qui en découlent; le degré d'actualisation déjà atteint par le s'éduquant et le degré d'actualisation déjà atteint par l'environnement éducatif; l'attitude chez autrui d'acceptation inconditionnelle du s'éduquant; la présence d'autres s'éduquants; la présence forte de la société dans l'environnement éducatif sous forme de projets sociaux et d'informations relativement contraignantes. Ces dimensions "délimitantes" du processus éducatif pourraient être désignées par l'expression "contraintes actualisantes". Il s'agit de contraintes inhérentes à la réalité du processus éducatif. Ces contraintes ne procèdent pas du hasard mais d'un choix réfléchi et explicite et dont l'intention profonde est de favoriser la croissance personnelle et l'émergence de l'imprévisible comme moteur du changement.

(b) La présence de "contraintes actualisantes" à l'intérieur du processus éducatif délimite constamment, avons-nous dit, le champ d'interaction possible "ici et maintenant" du s'éduquant et de l'environnement éducatif. Affirmer cela n'équivaut pas à affirmer que les "contraintes actualisantes" limitent les possibilités d'actualisation du s'éduquant. Elles empêchent souvent certes que l'actualisation puisse se faire de telle ou telle façon, mais de soi elles n'empêchent pas que l'actualisation du s'éduquant puisse se poursuivre de façon significative: au contraire, elles le favorisent. Le s'éduquant, comme tout organisme vivant, "a plus d'un truc dans son sac":

il est surabondamment équipé pour atteindre sa finalité et le fait qu'il ne puisse ici et maintenant s'actualiser de telle ou telle façon le rend inventif à découvrir les mille et une autres façons de s'actualiser ici et maintenant. La "contrainte actualisante" est la résistance où s'appuie le s'éduquant pour se projeter vers l'avant. Pour mieux en comprendre le caractère éminemment positif, on pourrait la comparer à "l'obstacle épistémologique" qui, pour Bachelard, joue un rôle capital dans l'émergence et le développement de la pensée scientifique.

(c) En qualifiant le processus d'interaction SE-ENE de "libre", nous voulons signifier qu'à l'intérieur du champ délimité par les "contraintes actualisantes", c'est au s'éduquant que revient le choix de s'ouvrir à telle ou telle possibilité d'interaction avec l'environnement éducatif et que ces "ouvertures" seront d'autant plus actualisantes qu'elles procéderont de données internes à l'expérience d'interaction SE-ENE vécue ici et maintenant et telle qu'elle émerge à la conscience du s'éduquant. Est-il besoin d'ajouter que la conscience -- ou la perception si l'on préfère -- est multiforme et que l'ouverture à l'environnement peut procéder librement de plusieurs états de conscience. La conscience sensorielle des sollicitations de l'environnement éducatif et l'ouverture qui en procède peuvent être tout aussi actualisantes que la conscience rationnelle.

Il n'existe pas de recettes magiques ou mathématiques de la liberté: la liberté est l'art du possible, du meilleur, ici et maintenant. Par cette proposition sur la liberté du processus d'interaction SE-ENE, nous affirmons

simplement que le s'éduquant est, pour tout ce qui concerne ses interactions avec l'environnement éducatif, la personne la plus apte à pratiquer cet art du possible. L'environnement, dans sa dimension humaine, ne peut qu'aider le s'éduquant à pratiquer et à développer cet art mais non s'y substituer.

(d) Les commentaires qui précèdent suffisent à indiquer, croyons-nous, que la liberté du processus éducatif suppose de la part de l'environnement éducatif dans sa dimension humaine des attitudes tout autres que celles que l'on pourrait taxer de neutralité, d'indifférence ou de laisser-faire. Favoriser pour autrui la pratique de la liberté est également un art qui mobilise, chez l'agent coopérateur, un grand nombre de ressources particulièrement actives et positives.

(e) La liberté du processus éducatif suppose cependant l'absence de "contraintes aliénantes". Les "contraintes aliénantes" sont celles qui, loin de procéder d'exigences internes au processus éducatif, procèdent d'une volonté de pouvoir et de domination: loin d'être favorables à l'actualisation du s'éduquant, elles cherchent à la contrôler en lui imposant de l'extérieur des directions artificielles. Les "contraintes aliénantes" procèdent habituellement de la peur de l'imprévisible et d'une conception négative de l'homme: "l'homme est foncièrement mauvais et dangereux". L'environnement éducatif, plus que tout autre environnement, doit constamment chercher à identifier et à réduire le plus possible ce type de contraintes: par leur nature même, elles nuisent au développement de la personne.

(f) La distinction entre "contraintes actualisantes" et "contraintes aliénantes" telle que nous la formulons ici est sans doute théorique et n'a rien d'immédiatement "opératoire": plus d'un lecteur la trouvera abstraite et probablement inutile. Il est vrai qu'une telle distinction est fort relative (la même contrainte peut être perçue et vécue comme stimulante pour telle personne et comme aliénante pour une autre) et ne "règle" absolument pas le problème concret de la liberté du processus éducatif. Il n'en demeure pas moins qu'une telle distinction s'appuie sur des réalités éducatives actuelles et les éclaire: nous pensons ici au phénomène sans cesse croissant, semble-t-il, des "écoles libres". Dans le présent rapport, au Livre IV intitulé: Mini-prototypes d'éducation permanente, on trouvera un bon nombre de récits d'expériences illustrant le processus éducatif libre: ces expériences confèrent à notre distinction théorique une signification expérientielle qui la rend sans doute plus attrayante et peut-être plus empiriquement "opératoire".

(g) En guise de dernier commentaire à cette proposition 1.4, nous aimerions indiquer deux grandes dimensions selon lesquelles pourrait être aménagée la liberté du processus éducatif.

Les possibilités d'interaction SE-SME peuvent, en effet, être aménagées selon deux grandes voies complémentaires: la voie de l'exploration libre et celle de l'exploration programmée. Ces deux modes d'interaction SE-SME se retrouvent dans la plupart des écoles libres; ce qui n'exclut pas que d'autres environnements éducatifs puissent également les privilégier. Ils concernent la totalité du s'éduquant au sens où nous l'expliquons dans une proposition

ultérieure (voir Proposition I.7, infra, p.130).

(aa) L'exploration libre. L'environnement éducatif doit permettre au s'éduquant la libre exploration de sa personne aussi bien que du monde ambiant des choses et des personnes. La libre exploration est un processus interne au s'éduquant et qui prend pour guide des indices internes à l'exploration elle-même. Les orientations que doit prendre l'exploration émergent de la signification ressentie d'un problème, d'une situation qui intéresse le s'éduquant, d'une difficulté qu'il éprouve. Le processus d'exploration est un mouvement de différenciation, de déploiement, de construction, de spécification et d'unification du flot de l'expérience.

Il est possible de distinguer, par certaines manifestations du comportement, entre un processus de croissance qui soit expérientiel, dynamique et ouvert, et un processus qui soit retardé, "inachevé" et tourné vers la confusion. Le processus d'interaction SE-ENE est éducatif quand il favorise un processus expérientiel de croissance.

Les conditions qui permettent de maximiser le fonctionnement de ce processus expérientiel devraient avoir beaucoup plus d'importance que les contenus particuliers à travers lesquels il peut se manifester. En d'autres mots, c'est la qualité du processus d'exploration qui est importante, beaucoup plus que les objets connus ou les objectifs poursuivis ou les valeurs formulées.

Les écoles libres[3] constituent un bon exemple d'environnements éducatifs organisés pour permettre la libre exploration. Ces environnements rendent possibles la libre émergence d'idées et la découverte de connaissances qui ont une signification expérientielle pour la personne. La libre circulation dans l'environnement et le contact direct avec les choses, facilitent la formulation autonome de questions stimulant le processus d'exploration. Et ce dernier évolue constamment à partir d'indices internes ressentis par la personne.

De même, c'est sous la poussée de ce processus d'exploration libre que prennent forme les objectifs et les valeurs du s'éduquant. Objectifs et valeurs émergent du mouvement de différenciation progressive des significations ressenties dans l'expérience. Tant que le processus de croissance interne se poursuit, la direction que prennent les objectifs et les valeurs est imprévisible: aussi objectifs et valeurs sont-ils sans cesse revisés par le s'éduquant. En plus de respecter les objectifs du s'éduquant et de s'y adapter et d'offrir des ressources utiles à leur réalisation, l'environnement favorise leur émergence du processus expérientiel de croissance.

C'est par un contexte de communication réciproque entre le s'éduquant et les agents coopérateurs que l'environnement peut, de façon privilégiée, favoriser un processus expé-

---

3- Voir le Mini-prototype no 12 "La montée des écoles libres aux Etats-Unis", dans le présent rapport, Livre IV: Mini-prototypes d'éducation permanente, p. 98.

rientiel de croissance. Un tel contexte de communication peut grandement aider le s'éduquant à expliciter certains aspects du flot d'expériences qui l'anime, et à élaborer de nouveaux contenus (idées, valeurs, objectifs, actions) qui feront progresser le processus expérientiel de croissance.

Malgré toute l'importance que nous leur accordons, il faut cependant constater que l'exploration libre et le climat de communication entre personnes qui accompagne cette exploration, ne constituent pas toujours des conditions suffisantes au déploiement d'un processus expérientiel de croissance. D'où la nécessité -- peut-être fréquente? -- d'un second mode d'interaction SÉ-ÉNÉ: la voie de l'exploration programmée.

(bb) L'exploration programmée. Nous appelons "exploration programmée" la démarche d'un s'éduquant qui s'engage à la poursuite d'un objectif qui n'émane pas du processus de différenciation de son expérience. Il souscrit à une valeur ou à un objectif dont il n'a pas encore éprouvé la signification. Beaucoup des valeurs transmises par la culture sont de cette nature, tout comme les valeurs empruntées de personnes en qui l'on a confiance. Ces valeurs servent de guide sans qu'elles aient été découvertes de façon indépendante par une explicitation de l'expérience vécue. Certains objectifs poursuivis à l'intérieur de groupes auxquels on appartient sont ainsi adoptés sans qu'on les ait découverts expérientiellement; c'est le cas notamment quand on n'a pas participé directement au processus de formulation de ces objectifs, ou quand ces objectifs résultent d'un compromis.

La poursuite d'un objectif de cette sorte peut amener une personne à suivre une séquence d'événements, un enchaînement d'étapes dont elle ne possède pas encore la signification. Le processus d'interaction SE-ENE peut être structuré selon des séquences logiques telles qu'on en trouve, par exemple, dans l'organisation d'un "corps de connaissances" ou dans une discipline. Dans l'étude d'une théorie déjà formulée dont on essaie de vérifier la validité, on accepte un ordre logique sans encore en comprendre expérientiellement toute la signification.

Le s'éduquant qui s'engage dans une exploration programmée est disposé à découvrir expérientiellement la signification de son contenu; il reste ouvert à toutes les occasions qui se présentent de relier les significations proposées de l'extérieur à "quelque chose" de son expérience vécue. Ainsi le s'éduquant peut en venir à découvrir la signification expérientielle de la valeur qu'il a adoptée ou de la trame logique qu'il parcourt. Ce cheminement est analogue à celui d'une personne qui, pour la première fois, visite un pays dans le cadre d'un "voyage organisé". Toutefois, contrairement au cadre d'un "voyage organisé", l'environnement éducatif permet au s'éduquant de s'arrêter à chaque étape et d'explorer la signification qu'elle peut avoir pour son expérience. Au fur et à mesure que le s'éduquant peut reconstituer de façon significative pour lui la trame du "chemin balisé", l'exploration se poursuit de plus en plus selon des indices internes au processus d'interaction SE-ENE vécu "ici et maintenant". L'exploration se fait de plus en plus librement et les directions à suivre, les objectifs et les valeurs émergent à nouveau d'un processus expérientiel de connaissance.

Selon cette voie de l'exploration programmée, l'environnement éducatif peut être considéré comme un vaste réservoir de cheminements et d'objectifs offerts et proposés au s'éduquant. Les formes que peut emprunter l'exploration programmée sont multiples: les Mini-prototypes d'éducation permanente (Livre IV du présent rapport) en décrivent quelques-unes; nous y renvoyons le lecteur.

L'exploration programmée constitue pour nous une dimension importante du processus d'interaction SE-ENE. L'éducation rejoint ici la vie qui propose sans cesse des objectifs sociaux ou de groupe et des valeurs culturelles que la personne doit constamment intérioriser, ne serait-ce que pour les modifier ou même les rejeter. De plus, l'exploration programmée peut grandement aider à diminuer l'anxiété qui paralyse souvent la libre exploration et favoriser ainsi le retour à un processus expérientiel plus libre et plus autonome.

En guise de conclusion, nous aimerions insister fortement sur le fait que la qualité éducative de l'exploration programmée dépend dans une large mesure de l'existence d'authentiques conditions de libre exploration dans l'environnement éducatif. C'est parce qu'il y a possibilité de libre exploration que des objectifs proposés de l'extérieur peuvent être choisis librement. C'est aussi parce qu'il y a toujours possibilité de retourner à la libre exploration que l'exploration programmée peut avoir pour le s'éduquant une signification expérientielle réelle. La libre exploration est ainsi introduite à l'intérieur de l'exploration programmée et l'exploration programmée, à l'intérieur de l'exploration libre.

Proposition I, 5

Action du s'éduquant sur l'environnement éducatif

Le processus d'interaction SE-ENE est éducatif dans la mesure où le s'éduquant peut sans cesse intervenir sur son environnement pour le modifier.

Commentaires

(a) La formulation de cette proposition équivaut en somme à un plécnasme. Qui dit processus d'interaction SE-ENE suppose en effet que l'environnement éducatif agit sur le s'éduquant, mais également que le s'éduquant agit sur l'environnement éducatif. Ce pléonasme nous apparaît cependant nécessaire, tant le sens commun est souvent porté à considérer l'éducation comme étant d'abord et avant tout l'action de l'environnement sur une personne pour la modifier. Cette action à sens unique nous renvoie à une conception mécaniste de l'éducation: on conçoit alors "l'étudiant" comme un objet inerte auquel on cherche à imprimer de l'extérieur, par une série d'actions coordonnées, un mouvement bien déterminé. L'action de l'environnement sur "l'étudiant" reproduit exactement le mouvement prévu: l'effet épuise la cause sans rien y ajouter; il n'y a rien dans l'effet qui n'était déjà prévisible dans la cause.

Par contre, le processus d'interaction SE-ENE tel que nous le concevons réfère davantage à une conception "organiciste" de l'éducation. Nous voulons par là souligner principalement deux aspects de ce processus:

(aa) Le processus d'interaction SE-ENE constitue un système, une totalité de relations et d'influences réciproques dont l'analyse en termes de "cause" et d'"effet" peut difficilement rendre compte; ou alors faudrait-il, si l'on veut utiliser ces termes, dire que toute cause est simultanément effet et que tout effet est simultanément cause et substituer à l'image d'un mouvement linéaire et directionnel celle d'un mouvement circulaire et réversible.

(bb) Cette totalité que constitue le processus d'interaction SE-ENE est vivante, dotée de conscience, d'intentionnalité et de liberté; elle dégage constamment de nouvelles énergies qui alimentent son devenir de façon ininterrompue et très largement imprévisible. C'est une totalité créatrice d'elle-même et dont l'analyse en termes de cause et d'effet ne peut prévoir le devenir, même si une telle analyse pouvait après coup l'expliquer partiellement.

(b) La conception mécaniste de l'éducation, quand arrive le moment d'évaluer l'efficacité de la cause, tente de répondre à la question: "qu'est-ce qui a changé dans l'étudiant? ce changement est-il conforme à l'effet désiré? comment peut-on diminuer l'écart entre l'effet obtenu et l'effet désiré?" La conception "organiciste", quand viendra le moment -- et ce moment arrive à tout moment -- d'évaluer l'efficacité du processus d'interaction SE-ENE cherchera à répondre à la question: "qu'est-ce qui a changé dans le s'éduquant environné et dans l'environnement environnant le s'éduquant? ces changements sont-ils positifs, i.e. actualisants pour le s'éduquant? comment peut-on continuer à favoriser un processus d'interaction SE-ENE qui soit actualisant?"

Au-delà de leur formulation, ces distinctions n'ont rien d'abstrait. Le "professeur" qui répond à la question: "qu'est-ce qui a changé dans l'étudiant à la suite de mon action?" et l'"agent coopérateur" qui répond à la question: "qu'est-ce qui a changé dans le s'éduquant et en moi et dans notre relation à la suite de notre processus d'interaction?" poursuivront vraisemblablement des cheminements différents.

(c) Une activité éducative qui ne permet pas constamment au s'éduquant d'agir sur l'environnement et d'y réagir, prendra rapidement la forme d'un processus mécanique d'où la vie se retire. Souvent l'étudiant sur lequel on agit de l'extérieur deviendra effectivement un "objet" inerte et intérieurement absent des mouvements qu'on lui imprime. Il pourra même en venir à perdre contact avec lui-même, à se couper des énergies qui l'habitent et à considérer comme normal et inévitable ce processus mécanique et destructeur dont il est l'objet. A cette inertie de l'étudiant, l'environnement répondra le plus souvent en renforçant son action mécanique en vue de susciter une vie artificielle. Ou encore l'étudiant sur lequel on agit de l'extérieur se retirera purement et simplement d'un tel processus mécanique et cherchera un autre environnement où il puisse s'actualiser: il fait ainsi acte de s'éduquant. Face à ce phénomène de rejet, l'environnement ou renforcera son action mécanique pour garder ceux qui restent ou, considérant l'étudiant comme un s'éduquant, tentera de s'instaurer à l'intérieur d'un processus organique d'interaction SE-ENE.

(d) Les champs d'intervention du s'éduquant sur l'environnement sont multiples. Aussi la présente proposition pourrait-elle être expli-

citée en une série de sous-propositions. Par exemple:

(aa) Le processus d'interaction SE-ENE est éducatif dans la mesure où le s'éduquant peut constamment modifier le temps "objectif" de l'environnement en temps "subjectif".[4]

(bb) Le processus d'interaction SE-ENE est éducatif dans la mesure où le s'éduquant peut constamment modifier l'espace "objectif" de l'environnement en espace "subjectif".

(cc) Le processus d'interaction SE-ENE est éducatif dans la mesure où le s'éduquant peut constamment modifier les objectifs qu'il se détermine et que l'environnement fait siens.

(dd) Le processus d'interaction SE-ENE est éducatif dans la mesure où le s'éduquant peut constamment modifier la nature et la structure des moyens qu'il utilise dans la poursuite de ses objectifs.

---

4- On trouvera un commentaire de cette proposition dans "Le happening éducatif" (présent rapport, Livre V, Textes choisis, p.154-161).

(ee) Le processus d'interaction SE-ENE est éducatif dans la mesure où le s'éduquant peut être une ressource de facilitation favorable à l'actualisation d'autrui.

(ff) Le processus d'interaction SE-ENE est éducatif dans la mesure où le s'éduquant, en communication réciproque avec les autres personnes impliquées, participe à la définition de certaines exigences du processus d'interaction SE-ENE.

Il serait facile d'allonger cette série de sous-propositions et chacune d'elles demanderait un long commentaire.

(e) Que le s'éduquant puisse constamment modifier l'environnement n'implique évidemment pas que le champ de ces modifications soit illimité. Cette action du s'éduquant sur l'environnement se situe, comme nous l'avons déjà indiqué dans la Proposition I,5 de la présente série, à l'intérieur d'un champ délimité par les contraintes "actualisantes".

(f) L'action du s'éduquant sur l'environnement, comme nous l'avons déjà explicité pour l'action de l'environnement sur le s'éduquant, peut être de type mécaniste ou de type "organiciste". La présente proposition renvoie évidemment à une action de type "organiciste": l'environnement modifié par le s'éduquant modifie toujours de façon largement imprévisible le processus d'interaction SE-ENE; ce proces-

sus d'interaction SE-ENE modifié appelle toujours de la part du s'éduquant un nouveau changement. Pour dire les choses peut-être plus simplement: une action (de type "organiciste") du s'éduquant sur l'environnement suppose de la part du s'éduquant un accueil anticipé de ce qui va arriver et une ouverture au caractère imprévisible de l'"événement" qu'il va déclencher par son action. Aider le s'éduquant à développer chez lui des attitudes d'ouverture et de réponse à l'expérience vécue "ici et maintenant" constitue dans notre perspective l'une des tâches fondamentales de l'agent coopérateur.

Proposition I, 6

<u>La communication interpersonnelle dans l'interaction s'éduquant-environnement éducatif</u>

Le processus d'interaction SE-ENE est éducatif dans la mesure où les personnes impliquées par ce processus s'engagent dans une communication réciproque.

<u>Commentaires</u>

(a) Cette proposition ne fait qu'expliciter la dimension "relation interpersonnelle" du processus d'interaction SE-ENE et donner ainsi plus de relief au caractère organique de ce processus. Nous aurions pu situer cette proposition dans les commentaires de la proposition précédente: mais l'importance primordiale de l'agent coopérateur comme élément de

l'environnement éducatif est telle à nos yeux que nous croyons utile d'en faire une proposition séparée.

(b) Carl Rogers, à titre d'hypothèse, a formulé une loi des relations interpersonnelles favorables à la croissance des personnes; pour nous, elle explicite la nature et les conditions d'une communication organique entre les personnes impliquées dans un processus éducatif, et notamment entre le s'éduquant et l'agent coopérateur. Voici cette loi de Rogers.

"En supposant:
a. un minimum de bonne volonté de la part de deux personnes en contact;

b. un minimum de capacité et de bonne volonté de la part de chacune leur permettant de recevoir des communications l'une de l'autre;

c. le maintien du contact durant un certain temps, -- on peut admettre que la relation suivante est vraie.

"Plus la congruence de l'expérience, de la conscience et de la communication de la part d'un individu est grande, plus la relation entraînera: une tendance à la communication réciproque avec une congruence accrue; une

tendance à une compréhension mutuelle plus exacte des communications; un ajustement et un fonctionnement psychologiques accrus chez tous les deux; une satisfaction mutuelle dans leurs rapports.

"Inversement, plus la non-congruence communiquée de l'expérience avec la conscience est grande, plus la relation entraînera: des communications ultérieures possédant les mêmes caractéristiques; une désintégration de la compréhension exacte; un ajustement et un fonctionnement psychologiques moins adéquats chez tous les deux; et un mécontentement mutuel dans les rapports.

"On pourrait formuler avec une exactitude formelle encore plus grande cette loi générale, en montrant que c'est la perception du récepteur de la communication qui est cruciale. On pourrait donc formuler la loi en ces termes, en supposant les mêmes conditions préalables de bonne volonté, etc...:

"Plus Y ressent la communication de X comme étant une congruence de l'expérience, de la conscience et de la communication, plus la relation entraînera... etc."[5]

---

5- Carl R. Rogers, Le développement de la personne; Coll. "Organisation et sciences humaines"; Paris: Dunod, 1968, p. 243.

(c) Sans vouloir en faire une règle absolue, nous croyons que la responsabilité de susciter un tel processus de communication entre le s'éduquant et l'agent coopérateur relève davantage de celui-ci que de celui-là.

(d) Notons que ce processus de communication organique entre les personnes ne s'applique pas qu'à la relation personnelle entre le s'éduquant et l'agent coopérateur. Elle s'applique également aux relations personnelles des s'éduquants entre eux et des agents coopérateurs entre eux. Chacun devient ainsi pour autrui une ressource de facilitation favorable au développement de la personne et les concepts de s'éduquant et d'agent coopérateur ne sont plus que des abstractions utiles pour aborder un phénomène global de communication entre des personnes soucieuses de se développer et d'aider au développement d'autrui.

Proposition I, 7

Exigence de totalité dans l'interaction s'éduquant-environnement éducatif

Le processus d'interaction SE-ENE est éducatif dans la mesure où il engage la totalité du s'éduquant et la totalité de l'environnement.

Commentaires

(a) La conception de la personne sur laquelle s'appuie constamment notre conception du phénomène "éducation" considère la personne comme un organisme. Ce terme pourra déplaire à certains lecteurs qui y verront plus une évocation du monde biologique que du monde de la personne. Il nous semble utile cependant de le conserver pour exprimer que la personne est une totalité dont la signification émerge de l'interdépendance de plusieurs éléments qui, privés de leur caractère relationnel, ne sont plus que des abstractions. L'analyse peut certes abstraire de la personne certains aspects qu'elle nommera, par exemple, l'intelligence, l'affectivité, les sens, la sexualité, le coeur, le corps, l'esprit; ou encore le besoin d'aimer, le besoin de connaître et le besoin de créer; ou encore les besoins de déficience et les besoins de croissance; ou encore le dynamisme vital de la personne, son champ perceptuel et les comportements; ou encore le conscient et l'inconscient. Le terme "organisme" est utilisé pour suggérer l'unité de la personne et nous rappeler ainsi que l'intelligence ou la sexualité ou le besoin de créer ou la perception ou le corps ne sont pas des parties réelles de la personne, mais des abstractions plus ou moins utiles pour aborder un phénomène global: la personne une et complexe.

(b) La formulation et le contenu du paragraphe précédent rebuteront peut-être plusieurs lecteurs. Aussi nous aimerions parler de la totalité du s'éduquant en nous plaçant sur un terrain qui nous paraît plus sûr qu'une conception philosophique de l'homme. Un nombre sans cesse grandissant de personnes, semble-t-il, se sentent comme des totalités et cherchent à vivre comme telles, malgré ou contre la civilisation parcellaire (du moins, ils la perçoivent ainsi) qui les entoure. Il y a là pour nous un fait culturel dont il semble difficile de

nier l'importance pour le monde de l'éducation. La présente proposition ne cherche qu'à donner droit de cité, à l'intérieur du phénomène "éducation", à ce fait culturel qui, selon nous, ne fera que s'affirmer de plus en plus.

(c) Que le s'éduquant puisse s'engager totalement dans un processus d'interaction avec l'environnement implique évidemment de la part de ce dernier une ouverture, des stimuli, des réponses et un accueil à la totalité du s'éduquant; implique en somme que l'environnement éducatif soit un milieu explicitement favorable à une gamme complète d'apprentissages recouvrant la totalité complexe du s'éduquant. Nous n'insisterons pas ici -- plusieurs critiques des systèmes scolaires l'ont déjà fait abondamment -- pour rappeler que les systèmes scolaires plus souvent qu'autrement n'ont institutionnalisé et ainsi privilégié que certains apprentissages qui, bien qu'utiles, ne rejoignent qu'une mince portion des ressources humaines. Ce qu'il est convenu d'appeler la "formation générale" ne doit pas donner le change: la formation dite générale n'a souvent de général que les contenus des "matières au programme" (à peu de choses près, tout l'homme et tout l'univers s'y trouvent représentés); elle est par ailleurs très spécialisée dans le type de processus d'interaction qu'elle instaure le plus souvent entre le s'éduquant et l'environnement. Du côté du s'éduquant, elle fait le plus souvent appel uniquement à certaines formes de mémoire et à l'intelligence logique et linéaire; du côté de l'environnement et de la réalité du monde, elle fait surtout appel à des "corps de connaissances" très spécialisés et standardisés qui ne rejoignent que très partiellement la réalité.

Il y aurait beaucoup à dire ici sur les appren-

tissages dont l'école minimise l'importance et qu'elle néglige plus ou moins; sur ceux qu'elle survalorise pour mieux contrôler les personnes; sur ceux qu'elle interdit avec une grande dépense d'énergies; sur ceux qu'elle tolère faute de pouvoir les interdire. Sur tous les apprentissages clandestins ou officiellement "illicites" qui sont faits quotidiennement dans l'école; sur tous les apprentissages implicites qui, faute d'être explicités et positivement favorisés par l'école, peuvent être souvent contre-éducatifs ou du moins sérieusement diminués dans leur potentiel éducatif; sur tous les apprentissages faits hors de l'école et pour lesquels l'école ne veut pas investir ses ressources.

Rappelons une boutade fort sérieuse de McLuhan: "Le jour viendra -- et peut-être est-ce déjà une réalité -- où les enfants apprendront beaucoup plus et beaucoup plus vite au contact du monde extérieur que dans l'enceinte de l'école. 'Pourquoi retourner à l'école et arrêter mon éducation?' se demande le jeune qui a prématurément interrompu ses études."[6] Et posons quelques questions: apprendre à entendre, à toucher, à voir, à sentir et à goûter: l'école se préoccupe-t-elle de cela? apprendre à éprouver divers états de conscience et à s'ouvrir ainsi au changement? apprendre à communiquer avec autrui? apprendre son corps? apprendre à changer en étant ouvert à l'expérience immédiate? apprendre à créer? apprendre à rêver? apprendre à penser à partir de ses expériences? apprendre à connaître la réalité mieux que les codes? apprendre à

---

6- Marshall McLuhan (trad. François Chesneau), Mutations 1990; Coll. "Aujourd'hui"; Paris: HMH (Maison Mame), 1969, p. 37.

aimer? apprendre la sexualité? apprendre à choisir? apprendre à sentir et à communiquer ses émotions? apprendre la joie et la confiance en soi? apprendre à respecter les valeurs d'autrui? apprendre à être soi sans esprit de compétition? apprendre à écouter et à s'exprimer? Le lecteur pourra facilement prolonger cette liste d'apprentissages à partir de ses propres besoins si, au lieu de penser à l'éducation pour les autres, il y pense d'abord pour lui-même.

(d) Que le s'éduquant puisse s'engager totalement dans un processus d'interaction avec l'environnement implique donc un environnement permettant une gamme complète d'apprentissages. Mais il y a plus. Cela suppose encore que tout apprentissage, si spécifique soit-il, engage la totalité de la personne et que l'environnement, même lorsqu'il interagit avec une ressource particulière du s'éduquant, interagit avec la totalité du s'éduquant. La science pédagogique a toujours reconnu l'existence des apprentissages dits secondaires; il n'est pas sûr cependant que, dans les faits, ces derniers reçoivent toujours beaucoup d'attention. Tout apprentissage se déroule dans une situation globale. Cette situation globale active dans chaque s'éduquant des aspirations et des besoins particuliers qui peuvent être différents des aspirations et des besoins auxquels l'école entend officiellement répondre par cette situation d'apprentissage. Tel étudiant adore le laboratoire de chimie: c'est qu'il y fait l'apprentissage de la confiance en soi en se retrouvant avec une ou deux ou quelques personnes qui implicitement l'accueillent profondément et l'aiment pour ce qu'il est. Si cet accueil et cette amitié lui faisaient défaut, il délaisserait volontiers l'apprentissage de la chimie. Et il se consacrerait peut-être à l'apprentissage de l'allemand si, au laboratoire de langues,

il trouvait ce climat d'accueil dont il peut, à ce moment-ci de son développement, avoir un pressant besoin. Certains lecteurs -- peut-être sont-ils nombreux? -- seront gênés de nous entendre parler d'accueil, de confiance en soi et d'amitié à l'occasion d'un laboratoire de chimie. Le vrai problème est au fond de décider ce qui importe le plus: la réalité totale du s'éduquant et ses perceptions de ce qu'il est, de ce qui l'environne et de ce qu'il peut devenir ou une réalité abstraite, parcellaire et trop normative.

(e) A la totalité du s'éduquant engagée dans un processus d'interaction avec l'environnement éducatif doit correspondre un environnement total, i.e. un environnement qui, et par la diversité et la richesse de ses multiples "composantes" et par l'intensité et la fréquence de ses stimuli-réponses (on pourrait dire: de ses vibrations) et par sa complexité organique, soit favorable à l'actualisation de la totalité du s'éduquant. Un tel environnement éducatif total n'est rien de moins que la réalité du monde où nous vivons: vivre et s'éduquer supposent la même terre des hommes.

Par rapport à cette notion d'environnement éducatif total, comment situer l'école? L'école n'est pas l'apprentissage d'une réalité à venir -- peu importe que cette réalité soit conçue comme partielle ou totale (vg. "l'école prépare au marché du travail" ou "l'école prépare à la vie") --; elle est plutôt l'apprentissage d'un "je-interagissant-avec-la-terre-des-hommes-ici-et-maintenant". L'école est d'abord un environnement-moyens, i.e. un ensemble de ressources favorisant la rencontre d'un s'éduquant avec la totalité du réel: à cet égard, l'école n'est qu'une voie d'accès

à toute la réalité. L'école comme environnement-moyens n'a aucune raison d'être en elle-même: elle n'a de densité que celle de l'environnement-réalité auquel elle renvoie. Par ailleurs, l'école comme milieu de vie est aussi un environnement-réalité qui a sa densité propre. Les notions d'environnement-moyens et d'environnement-réalité sont évidemment des abstractions; nous les croyons cependant utiles pour comprendre l'école actuelle. Tout s'y passe, nous semble-t-il, pour que très souvent soit nié, ou ignoré, ou toléré, ou dévalorisé l'environnement-réalité que constitue l'école; ce qui amène inévitablement que la terre des hommes -- environnement-réalité infiniment plus global que celui de l'école comme milieu de vie -- y est également très souvent niée, ou ignorée, ou tolérée, ou dévalorisée. L'environnement-moyens que constitue l'école perd alors son caractère de "médium", se donne artificiellement une densité propre, se considère comme une fin en soi et se propose à l'étudiant comme substitut de la vie: l'école bureaucratique et le savoir bureaucratique qu'elle produit sont des impostures qui affaiblissent considérablement les ressources humaines d'une société, y compris celles dont a besoin le marché du travail.

Que tel s'éduquant fasse l'apprentissage d'une théorie des relations humaines et de certaines techniques favorisant la communication interpersonnelle (l'école comme environnement-moyens pourrait favoriser cet apprentissage) constitue certes quelque chose de précieux mais d'inachevé. Que ce même s'éduquant, grâce à l'apprentissage de cette théorie et de ces techniques qui rejoignent de façon significative son expérience antérieure des relations interpersonnelles, améliore sa relation personnelle avec d'autres s'éduquants et avec les agents coopérateurs de l'environnement éducatif et qu'il devienne ainsi davan-

tage lui-même et aide d'autres personnes à devenir davantage elles-mêmes, constitue une réalité d'une forte densité (l'école comme environnement-réalité, i.e. comme milieu de vie, pourrait favoriser ce vécu et cet apprentissage plus intérieur et de portée éminemment sociale). Que le même s'éduquant, grâce à ce vécu de l'école qui pourrait être exprimé et communiqué de façon significative par une théorie des relations humaines ou par un poème ou par un montage audio-visuel ou par une chanson ou par une danse, améliore sa relation personnelle avec toute personne que la vie lui "présente" et devienne ainsi davantage lui-même et aide d'autres personnes à devenir davantage elles-mêmes constitue la réalité d'un "je-interagissant-avec-la-terre-des-hommes-ici-et-maintenant".

(f) Que l'école et la société favorisent un processus d'interaction SE-ENE qui engage la totalité du s'éduquant et la totalité de l'environnement suppose une révolution culturelle. Cela implique, en effet, que l'école se retire peu à peu d'une "civilisation parcellaire" (dont les effets sont envahissants: spécialisation des rôles, atomisation du travail, connaissances "hachées", architecture de cloisonnement, valorisation de ce qui oppose plus que de ce qui relie et rassemble, etc.) pour entrer progressivement dans ce que l'on peut appeler la nouvelle culture. Est-il tellement utopique de prétendre que tôt ou tard l'école devra tenir compte de certains phénomènes qui de partout grugent la civilisation parcellaire et annoncent l'avènement possible d'une civilisation de la communication et de la communion, d'une civilisation de l'organique?

Proposition I, 8

Fréquence, variété, intensité de l'interaction s'éduquant-environnement éducatif

Le processus d'interaction SE-ENE est éducatif dans la mesure où il permet des interactions fréquentes, variées et intenses.

Commentaires

Cette proposition est implicitement affirmée dans les commentaires que nous faisions de la proposition précédente. Vu son importance pour l'aménagement concret des environnements éducatifs, nous croyons cependant utile de la mettre bien en évidence sous forme de proposition détachée. En guise de commentaire ou d'illustration concrète de cette proposition, nous suggérons la lecture du Mini-prototype no 20: "Les 'dômes d'apprentissage' de l'an 2000", dans le présent rapport, Livre IV: Mini-prototypes d'éducation permanente, p. 163.

Proposition I, 9

Immédiateté de l'expérience dans l'interaction s'éduquant-environnement éducatif

Le processus d'interaction SE-ENE est éducatif dans la mesure où il s'appuie fondamentalement sur l'immédiateté de l'expérience interne au processus.

Commentaires (a) Pour l'explicitation de cette proposition, nous renvoyons le lecteur au modèle de la personne et de son devenir, inspiré de la psychologie perceptuelle (voir supra, p. 47-55).

(b) Nous voudrions toutefois souligner que cette proposition ne contredit en rien le caractère "processionniel" de l'interaction SE-ENE ni sa continuité organique. Les notions de "projet personnel" et d'"immédiateté de l'expérience" (ou d'"instant expérientiel") loin de se repousser s'attirent l'une l'autre: voir "Le happening éducatif", dans le présent rapport, Livre V: Textes choisis, p. 145.

Proposition I, 10

L'imprévisibilité dans l'interaction s'éduquant-environnement éducatif

La direction que prend un processus d'interaction SE-ENE véritablement éducatif est imprévisible pour une très large mesure.

Commentaires (a) Que les directions prises par un processus d'interaction SE-ENE véritablement éducatif (i.e. finalisé vers la croissance du s'éduquant, libre, organique, expérientiel et engageant la totalité du s'éduquant et de l'environnement) soient largement imprévisibles, ne devrait logiquement susciter aucune réaction négative ou de défense. Le lecteur qui nous a suivis jusqu'ici ne peut qu'être d'accord avec cette proposition qui renvoie à une donnée fondamentale de notre conception de l'éducation: on

ne peut imposer de l'extérieur une direction au processus de croissance de la personne et, partant, au processus d'interaction SE-SM. La vie intérieure comme telle ne peut être "planifiée", sinon de façon très approximative et sur un très court terme plein de surprises; l'on peut cependant planifier des structures favorables à l'éclosion de la vie et à sa croissance ininterrompue, et des structures d'accueil, de soutien et de polarisation de l'imprévisible qui en jaillira inévitablement.

(b) Cependant, le contenu de cette proposition semble être dans les faits la pierre d'achoppement de toute réforme de l'éducation. La facilité avec laquelle le système scolaire planifie la croissance de l'étudiant (son "contenu"; son rythme; ses étapes; ses niveaux élémentaire, secondaire, collégial et universitaire; ses "vacances"; ses "ingrédients" obligatoires et optionnels; ses récompenses et ses punitions; ses lieux officiels et seuls reconnus; ses cheminements licites et illicites, ses échecs "admissibles" et ceux qui ne le sont pas; etc.) ne cache-t-elle pas une grande peur de l'imprévisible, une profonde méfiance à l'égard de l'homme et une secrète intention de ne favoriser que des changements "sûrs" et connus à l'avance? Seul l'accueil de l'imprévisible constitue le véritable moteur du changement personnel et social.

(c) Selon nous, le discours actuel sur le concept d'éducation permanente vient, lui aussi, le plus souvent buter contre le contenu de cette proposition. Nous connaissons tous l'argumentation la plus courante en faveur de l'éducation permanente: "la société moderne se doit de fournir à la personne les ressources éducatives nécessaires à sa continuelle adaptation

aux changements rapides provoqués par la révolution industrielle et technologique". Ce discours, au-delà de ses apparences "personnalistes", considère encore la personne comme le rouage d'une immense mécanique sociale. Rappelons ici une réflexion de McLuhan sur la "civilisation parcellaire" de "l'âge de la mécanicité":

> "Le caractère fondamental de cette civilisation est de traiter la matière, l'énergie et la vie humaine en disséquant chaque processus utile en composantes fonctionnelles de façon à pouvoir les reproduire en autant d'exemplaires qu'elle le désire. Comme des morceaux de métal moulé deviennent les parties composantes d'une locomotive, les spécialistes humains devinrent les composantes de la grande machine sociale.
>
> Dans ces conditions, l'éducation était une tâche relativement simple: il fallait mettre en évidence les besoins de la machine sociale puis recruter et former les gens qui y correspondaient. La fonction réelle de l'école était moins d'encourager les gens à découvrir et à apprendre, et par-là à faire de leur vie une progression constante, que de chercher à ralentir et à contrôler ces processus mêmes de maturation et d'évolution individuelles."[7]

---

7- McLuhan, Mutations 1970, p. 40.

Le discours actuel sur l'éducation permanente plus souvent qu'autrement n'échappe pas, croyons-nous, à cette culture de la mécanicité: fondamentalement il réfère presque toujours à la fonction adaptative de l'école et ne fait que répéter en termes nouveaux le discours traditionnel sur l'école. A ce discours traditionnel, il ne fait en somme le plus souvent qu'ajouter un paragraphe: "il faut plus d'information pour vivre aujourd'hui qu'il y a cinquante ans; l'information se renouvelant sans cesse et à un rythme de plus en plus rapide, il n'est plus possible de débiter une fois pour toutes, dans les premiers âges de la vie, le flot d'information nécessaire à l'adaptation sociale de l'individu: il faut, par conséquent, prévoir des structures d'information s'échelonnant sur l'ensemble de la vie de l'individu".

Ces structures d'information sans cesse renouvelée sont évidemment nécessaires et nul ne songerait à nier l'utilité d'un tel discours sur l'éducation permanente. Nous ne pouvons qu'être d'accord avec cette caractéristique de l'environnement éducatif comme émetteur d'information sans cesse renouvelée sur la réalité de la terre des hommes. (L'on peut prévoir cependant que la société globale assumera de plus en plus cette fonction d'émission d'information: il suffira alors que l'école soit efficacement branchée sur la société pour que l'information soit fortement présente dans ce type particulier d'environnement éducatif que pourra constituer l'école).

(d) Le discours actuel sur l'éducation permanente, quand il ne dépasse pas ce niveau d'argumentation, est inachevé: il ne constitue qu'un préambule inspiré de ce qu'a été la révolution

technique, et de la culture qui en dépend encore. Un nouveau discours sur l'éducation permanente se situerait au-delà de ce préambule et prendrait ailleurs son inspiration novatrice. Aussi vaudrait-il mieux, selon nous, considérer la mise en place de structures d'information sans cesse renouvelée comme un simple pré-requis favorable à une révolution de l'éducation.

Une véritable révolution de l'éducation consisterait à mettre en place des structures favorisant l'émergence et l'accueil de l'imprévisible qu'induit constamment un processus expérientiel de croissance personnelle; à mettre en place des structures favorisant et accueillant la permanence d'un tel processus expérientiel. Et, partant, à mettre en place des structures favorisant l'émergence et l'accueil d'un processus permanent d'interaction SE-ENE qui soit éducatif, i.e. actualisant pour la personne.

Pour nous, la justification fondamentale de l'éducation permanente se trouve ici: fournir constamment à la personne les ressources d'appoint dont elle a besoin pour devenir, d'imprévisible en imprévisible, de plus en plus elle-même. Et la façon par laquelle une personne qui devient davantage elle-même s'adaptera aux changements "déjà arrivés" de l'environnement social fait partie de cette imprévisible, son adaptation pouvant consister à induire des changements qui ne sont pas encore arrivés...

Une telle conception de l'éducation permanente

suppose, de la part du s'éduquant, des agents coopérateurs et des responsables du système d'éducation, plus une ouverture au processus de changement lui-même qu'aux changements particuliers; plus une ouverture à "ce qui va arriver" et qui est largement imprévisible qu'à "ce qui est déjà arrivé"; une confiance très substantielle en l'homme comme être fondamentalement social et orienté vers autrui; un désir profond de rapports sociaux établis sur la communication réciproque où, idéalement, le pouvoir et la domination n'ont plus de place; une foi en l'homme comme être créateur, capable d'adaptation créatrice ou de créativité qui s'adapte; une expérience personnelle du processus de croissance et une grande liberté intérieure.

L'"utopie" d'une telle révolution de l'éducation se réalisera-t-elle à partir d'un environnement qui peu à peu se modifie en structures d'émergence et d'accueil de l'imprévisible ou à partir de s'éduquants qui devenant eux-mêmes de plus en plus sauront utiliser l'imprévisible pour modifier l'environnement? Avouons notre totale impuissance à trancher théoriquement cette question. La quotidienneté de la révolution de l'éducation déplacera l'accent tantôt sur les personnes tantôt sur les structures, le critère de l'intervention pouvant être cependant de toujours partir d'un processus d'interaction Sb-Sbz qui soit éducatif et de toujours y revenir. Est-il besoin d'ajouter qu'une telle révolution de l'éducation se fera parallèlement à une révolution culturelle: le passage évolutif d'une culture de la mécanicité et des changements à une culture de l'organique et du processus de changement et, par conséquent, de l'imprévisible.

Proposition I, II

Le processus d'interaction s'éduquant-environnement éducatif

est permanent

Le processus d'interaction SE-ENE, quand il est éducatif, est sans fin: il refait constamment la boucle "équilibre-déséquilibre-rééquilibre". De par sa nature même, il est permanent.

Commentaires

(a) Notre société moderne s'ingénie, à bon droit, à prouver la nécessité de l'éducation permanente comme système. Mais la permanence du processus d'interaction SE-ENE n'a pas à être prouvée: elle s'éprouve directement comme la vie elle-même. Aussi limiterons-nous nos commentaires à deux brèves explicitations.

(b) Cette proposition s'enracine dans un double postulat:

a) Le dynamisme vital de la personne est d'une telle richesse que ses possibilités d'actualisation sont, à toute fin pratique, illimitées. (Propositions D,7, supra, p. 45; D,3, supra, p. 83).

b) L'environnement global de la personne est d'une telle richesse que ses possibilités d'actualisation sont, à toute fin pratique, illimitées.

(c) Pour nous, l'expression "éducation permanente" réfère fondamentalement au processus expérientiel de croissance et au processus d'interaction SE-ENE éducatif: de par leur nature, ces pro-

cessus se prolongent irrésistiblement vers l'avant. Tous les autres sens que nous pourrions donner à l'expression "éducation permanente" découlent toujours de cette référence fondamentale.

# Chapitre III

# L'ENVIRONNEMENT: SES CARACTERISTIQUES, SES ELEMENTS

Dans ce chapitre III, notre réflexion se portera sur l'environnement considéré non plus dans l'interaction qui l'associe au s'éduquant, mais en lui-même, comme second terme du couple s'éduquant-environnement.

Une première série de propositions (Série J) dira comment nous concevons les caractéristiques d'un environnement éducatif; puis, à propos de trois des éléments importants de l'environnement éducatif --l'agent coopérateur (Série K), la technologie de l'apprentissage (Série L), et les connaissances (Série M)-- nous tenterons de spécifier leur rôle respectif dans le couple s'éduquant-environnement.

## Série J

### LES CARACTERISTIQUES DE L'ENVIRONNEMENT EDUCATIF

Comme terme distinct dans le couple s'éduquant-environnement, l'environnement, pour participer au processus d'interaction éducative avec le s'éduquant, doit présenter certaines caractéristiques, toutes exigées, au fond, par la nature du processus d'interaction SE-ENE tel que l'a décrit le chapitre précédent (Série I). Les propositions de cette Série J expliquent brièvement ces caractéristiques. Sur les points que nous touchons ici la pensée de l'équipe a été moins poussée: mais nous la croyons suffisamment ferme dans ses lignes essentielles pour inspirer la réflexion du lecteur.

Proposition J,1

Structuration de l'environnement éducatif

**Pour entrer en interaction éducative avec le s'éduquant, l'environnement éducatif doit être fortement structuré au plan des finalités, mais faiblement structuré au plan des chaînes d'actions possibles.**

Commentaires (a) La pratique et la pensée traditionnelles ne conçoivent pas l'environnement éducatif autrement que bien organisé, bien structuré jusque dans les moindres détails. Il s'ensuit une rigidité que tout le monde, tout aussi traditionnellement, déplore. Il nous semble que sur ce point la considération essentielle dont il faut tenir compte, c'est la finalité de l'environnement éducatif. Or la finalité de l'environnement éducatif n'est pas le contrôle (nous n'avons pas affaire ici à un environnement de contrôle), mais comme l'exposait la Proposition I,2 (supra, p.106), l'actualisation du s'éduquant (l'environnement éducatif est un environnement de croissance). Etant donné cette finalité, il nous paraît logique de concevoir l'environnement éducatif comme fortement structuré au plan des finalités, mais faiblement structuré au plan des chaînes d'actions possibles, i.e. au plan des moyens.

(b) "Fortement structuré au plan des finalités": nous voulons dire par là que tous les objectifs intermédiaires ou relationnels qu'à un moment ou l'autre l'interaction SE-ENE peut viser doivent être rigoureusement ordonnés vers l'actualisation du s'éduquant. Sans cette rigueur dans l'agencement des finalités, l'interaction SE-ENE déviera vers d'autres buts et se pervertira.

(c) Mais si l'on veut être rigoureux au plan des finalités, il faut être plutôt "déstructuré" au plan des "chaînes d'action possibles", i.e. des cheminements conduisant aux finalités (les cheminements comprenant des moyens et des séquences d'actions). Il faut, en effet, maintenir la possibilité de réaménager sans cesse les cheminements, pour répondre aux multiples imprévisibles qui surgiront. Et ces imprévisibles surgiront du fait que les finalités

intermédiaires, devant toujours être orientées vers l'actualisation du s'éduquant, seront sans cesse sujettes à des redéfinitions.

Proposition J,2

Quelques caractéristiques de l'environnement éducatif

L'environnement éducatif doit être authentique, accessible, conductif, "polyode", malléable, "tensionel".

Commentaires

(a) L'authenticité de l'environnement éducatif consiste en ce que les personnes qui font partie de cet environnement sont authentiques, au sens où nous avons défini ce terme, dans la 1ère Partie de ce Modèle (Proposition C,3, supra, p. 29 ). Sans cette authenticité, les personnes qui constituent l'élément humain de l'environnement ne pourront pas entrer en interaction éducative avec le s'éduquant.

(b) L'accessibilité signifie que les possibilités pour le s'éduquant d'entrer en interaction avec l'environnement ne sont restreintes ni par le temps ni par l'espace.

(c) La conductivité consiste en ce que le s'éduquant, dans son interaction avec l'environnement éducatif, peut parcourir d'un point à un autre les

circuits qu'il choisit sans y rencontrer de résistances inutiles. Les résistances inutiles sont celles qui sont intercalées dans le circuit sans être justifiées par l'actualisation même du s'éduquant.

(d) "Polyode" est un néologisme que nous avons créé à partir de deux racines grecques: "poly" (plusieurs) et "odos" (voie). Un environnement "polyode" serait donc un environnement où le s'éduquant trouverait des routes nombreuses et variées pour aller d'un point à un autre. Cette caractéristique permet la liberté que nous avons prônée, plus haut, dans l'interaction SE-ENE (Proposition I,4, supra, p. 112).

(e) La malléabilité que nous désirons voir dans l'environnement éducatif consiste en ce que cet environnement présente une grande souplesse dans sa dimension spatiale, dans sa dimension temporelle et dans sa dimension sociale. - La malléabilité spatiale fait que la possibilité d'interaction éducative entre le s'éduquant et son environnement n'est pas restreinte à quelques lieux privilégiés seulement de cet environnement. - La malléabilité temporelle implique que l'environnement ne limite pas à quelques moments particuliers la possibilité d'une interaction entre le s'éduquant et son environnement. - Quant à la malléabilité sociale, elle exige d'abord que, dans l'environnement éducatif, les rapports sociaux soient fondés non sur le pouvoir et l'autorité, mais sur la compréhension empathique, l'acceptation inconditionnelle et l'authenticité. Les situations qui permettent de tels rapports sont des situations de "social proche", c'est-à-dire des situations où chaque personne peut avoir conscience des relations interpersonnelles qui la concernent et peut avoir prise sur elles. La malléabilité sociale demande enfin de la souplesse dans les institutions émergées du processus d'interaction SE-ENE.

(f) Par "tensionalité" de l'environnement éducatif nous entendons cette propriété qui le rendrait capable de supporter sans se détruire la tension des multiples "points de vue" qui ne peuvent manquer de surgir dans un environnement marqué par l'authenticité et les autres caractéristiques définies ci-haut.

(g) Si l'on se rappelle la description que nous avons faite de l'interaction SE-ENE, dans les propositions de la Série I, si l'on pense en particulier que cette interaction doit toujours être commandée par l'actualisation du s'éduquant, que ce processus doit être très libre, qu'il implique la perpétuelle émergence de l'imprévisible, on comprendra que seul un environnement possédant les caractéristiques définies ici favorise une telle interaction.

Proposition J,[3]

Technicité de l'environnement éducatif

L'environnement éducatif doit être fortement "technicisé".

Commentaires (a) Un environnement éducatif est fortement "technicisé" lorsqu'il abonde en moyens d'apprentissage: que ces moyens soient de l'ordre des outils (ou supports matériels), de l'ordre des techniques ou de l'ordre des méthodes. Nous nous expliquerons d'une façon plus spécifique

(dans la Série L que nous consacrerons à la technologie de l'apprentissage) sur ces divers moyens qui peuvent servir le s'éduquant dans ses projets éducatifs. Ici, nous voulons seulement souligner que l'environnement qui mérite d'être appelé "éducatif" possède cette caractéristique d'être abondamment pourvu en matière de technologie d'apprentissage. Nous disons: "abondamment pourvu", mais nous ajoutons que cette abondance ne doit cependant pas être voulue pour elle-même, pour sa seule valeur de "gadget": elle doit être là pour ses aptitudes à servir le s'éduquant. Cette abondance de moyens ne doit pas non plus impliquer des agencements rigoureusement établis d'avance: mais elle doit laisser au s'éduquant d'innombrables possibilités d'agencements selon ses projets personnels.

(b) La forte technicité de l'environnement éducatif est requise par les autres caractères que nous avons précédemment définis. Aucun de ces caractères, en effet, --qu'il s'agisse de l'accessibilité, de la conductivité, de la "polyvalité", de la malléabilité, de la "tensionalité"-- ne peut se réaliser sans la présence d'une abondante technologie d'apprentissage. Certes, ce n'est pas par un jeu purement automatique que la technologie d'apprentissage assurera toutes ces caractéristiques: il faut pour cela que la perception du s'éduquant l'intègre dans le processus d'interaction SE-ENE. Mais il faut reconnaître que la technologie éducative, comme le démontre Jacques Drouet,[1] est bien propre à engendrer un environnement éducatif fort éloigné de la conception traditionnelle et fort près de la conception que nous prônons dans le présent modèle.

---

1 - Jacques Drouet, "Demain, Thélème", Esprit, vol 37, no 394 (septembre 1969), p. 293-298.

(c) Pour désigner le caractère de la nouvelle société créée par la technologie des communications, McLuhan emploie l'épithète "électrique".[2] Il appelle ainsi la nouvelle société parce qu'elle est issue des média électriques tels que le télégraphe, la radio, les films, le téléphone, la télévision et l'ordinateur. C'est grâce à cette "électrification" que le genre humain s'est pour ainsi dire "retribalisé". Quant à l'information et à sa diffusion, la société est pour l'individu un environnement que, selon notre terminologie, on pourrait appeler accessible, malléable, "polyvoie", etc. Le mot "électrique" appliqué à la société signifie tout cela qui est consécutif à la technicité. Nous serions donc tentés de résumer notre pensée sur les caractéristiques de l'environnement éducatif en disant qu'il doit être un environnement "électrique".

---

2 - Voir par exemple: McLuhan, Mutations 1992, p. 73-103; et aussi un article dans Playboy, mars 1969.

## —— Série K ——

## L'AGENT COOPERATEUR

Parmi les multiples éléments qui constituent l'environnement éducatif, l'élément humain, et en particulier celui que l'on appelle traditionnellement l'éducateur, a retenu spécialement notre attention. Nous avons déjà donné une certaine définition de l'agent coopérateur (<u>Proposition F,10</u>, <u>supra</u>, p. 75 ). Il reste à préciser cette notion et à en déployer les aspects essentiels.

### Proposition K,1

### <u>Notion plus explicite de l'agent coopérateur</u>

On appelle agent coopérateur toute personne qui joue auprès du s'éduquant un rôle d'auxiliaire pour faciliter l'expérience d'apprentissage authentique du s'éduquant.

<u>Commentaires</u>

(a) Le rôle de "facteur second" ou d'"auxiliaire" (<u>supra</u>, p. 78) joué par l'agent coopérateur découle des propositions formulées au sujet du s'éduquant et de l'expérience d'apprentissage authentique. On explicite maintenant ces propositions en affirmant que toute personne

autre que le s'éduquant ne peut jouer qu'un rôle de participation à l'expérience d'apprentissage authentique parce que, d'abord, l'initiative de l'apprentissage que le s'éduquant entreprend lui appartient et qu'il a la liberté de choisir les voies qui lui conviennent (voir le commentaire "e" de la Proposition F,3, supra, p. 65), et aussi, parce que le dynamisme du changement prend appui sur les ressources internes de la personne qui apprend (voir commentaire "c" de la Proposition F,4, supra, p. 67 ).

(b) L'agent coopérateur subordonne son action au cheminement du s'éduquant parce que son but est de favoriser le plus possible l'autonomie du s'éduquant et d'encourager chez lui le processus d'auto-éducation (voir Proposition F,5, supra, p. 68 ). Le "rôle second" de l'agent coopérateur se définit rigoureusement par rapport aux besoins et aux attentes du s'éduquant; il varie selon la nature des tâches du s'éduquant. L'agent coopérateur met le plus grand soin à ne jamais substituer son action à la compétence appartenant en propre au s'éduquant. Il n'intervient dans l'acte éducatif que dans les situations où le s'éduquant a besoin de lui et réclame son coucours; il se retire dès que le s'éduquant a la capacité d'agir seul. Il peut être directif ou non directif selon les circonstances. Il met tout en oeuvre pour rendre le s'éduquant en état de se passer de lui et de progresser par ses propres moyens.

(c) Qu'est-ce que "faciliter l'expérience d'apprentissage"? On peut distinguer deux dimensions vis-à-vis desquelles peut s'exercer l'action facilitante. D'abord, au plan plus profond et plus général du dynamisme de croissance, l'action de l'agent coopérateur vise à permet-

tre l'actualisation des ressources du s'éduquant, à faire passer à l'état de besoins perçus et dynamiques les capacités latentes et non perçues qui sont dans le s'éduquant. En d'autres mots, l'agent coopérateur aide à soulever les barrières qui empêchent le processus du devenir d'être immanent et permanent (voir Proposition B,5, supra, p. 54 ). Au plan, ensuite, d'activités spécifiques inscrites dans le cheminement du s'éduquant, l'action facilitante prend la forme d'une assistance sur des points particuliers, selon les besoins exprimés par le s'éduquant.

A ces deux dimensions correspondent plus ou moins, en se recouvrant l'une et l'autre, deux ordres d'implications de l'action facilitante auprès du s'éduquant. Les unes concernent les attitudes (voir le commentaire "a" de la Proposition A,2, supra, p. 13 ) de l'agent coopérateur dans sa relation personnelle avec le s'éduquant et sont constamment nécessaires, quel que soit le contenu (savoir, savoir-faire, savoir-être) de la démarche du s'éduquant. Les autres concernent l'aide et le concours que l'agent coopérateur peut apporter à l'expérience d'apprentissage authentique. Les Propositions K,2-3-4-5, ci-après, explicitent les implications du premier ordre, et la Proposition K,6, celles du second.

(d) Toute personne autre que le s'éduquant peut exercer la fonction d'agent coopérateur. Ceci comprend le professeur, les équipes de professeurs, et, tout aussi bien, les responsables de l'éducation (v.g. le directeur d'une école ou d'une régionale, le directeur des services pédagogiques, etc.) et toute personne qui entre dans la catégorie de personnel auxiliaire (v.g. conseiller en orientation, psychologue, etc). Tout s'éduquant ou tout groupe de s'éduquants peut exercer aussi la fonction d'agent coopérateur.[3]

---

3- La conception de l'agent coopérateur que nous présentons ici s'applique de façon plus particulière au rôle du professeur. La fonction de facilitation de l'apprentissage qui peut être exercée par un groupe de s'éduquants n'y est pas explicitée.

Proposition K,2

Attitude centrée sur le s'éduquant

L'expérience d'apprentissage authentique sera facilitée dans la mesure où l'agent coopérateur aura une attitude centrée sur le s'éduquant.

Commentaires

(a) Sur quoi exactement doit se centrer l'agent coopérateur? C'est sur le s'éduquant dans sa totalité tel qu'il existe, ici et maintenant: sur son dynamisme interne de croissance et d'autonomie; sur les besoins de considération positive inconditionnelle, de connaissance, de créativité; sur les perceptions qu'a le s'éduquant (et qui se développent chez lui) des objectifs des expériences d'apprentissage, des objets à connaître, des outils qu'il apprend à manier; sur la perception que le s'éduquant a de lui-même; sur la capacité que possède le s'éduquant d'évaluer par des critères internes son expérience d'apprentissage.

(b) Un écueil grave menace l'agent coopérateur dans l'exercice de ses fonctions; écueil grave parce qu'il peut aller jusqu'à pervertir la nature même de l'expérience d'apprentissage du s'éduquant. C'est le danger que le professeur, entraîné par sa compétence ou sa situation de puissance, exerce une domination sur le s'éduquant et substitue sa compétence à la compétence propre du s'éduquant. Lorsque le professeur donne dans cette erreur, il assujettit le s'éduquant, il le retient en état de dépendance empêchant toute forme de progrès authentique chez le s'éduquant, paralysant la capacité d'apprentissage et d'évaluation organismique, ainsi que

la croissance de l'autonomie personnelle qui se développe de pair avec l'expérience d'apprentissage authentique. Ce qui permet à l'agent coopérateur d'éviter (du moins de tenir à une certaine distance) cet écueil de la domination sur le s'éduquant, c'est de se centrer sur le vécu actuel du s'éduquant et de vivre de façon authentique sa relation avec le s'éduquant (voir Proposition K,3). Ces attitudes présupposent que l'agent coopérateur se perçoive lui-même comme un s'éduquant dans l'exercice de son action facilitante (voir Proposition K,9, infra, p.171 ).

(c) Pour comprendre les phénomènes qui se passent dans la relation s'éduquant-agent coopérateur, le modèle de la personnalité que nous avons exposé dans le premier chapitre de ce Modèle (supra, p.8-55) offre un jeu de notions opérationnelles. Ce modèle fait la distinction entre une réalité extérieure à la personne et la perception qu'a la personne de cette réalité, c'est-à-dire la signification subjective que la personne donne à ce qui se passe en elle et autour d'elle (Proposition A,2, supra, p. 13 ). Cela s'applique à l'agent coopérateur et au s'éduquant.

L'agent coopérateur a sa propre perception des objectifs, des outils et des objets à connaître. Pour sa part, le s'éduquant a la sienne; elle s'enrichira à mesure qu'elle se développera en lui par l'expérience d'apprentissage; et, dans la même mesure, elle se distinguera de celle du professeur. L'agent coopérateur entretient le s'éduquant dans la dépendance lorsque, confondant sa perception des objets à connaître avec ces objets eux-mêmes, il impose à son insu au d'éduquant sa propre perception au lieu d'être attentif à ce que le s'éduquant développe la sienne propre (conformément aux exigences de l'attitude centrée sur le s'éduquant).

Proposition K,3

L'authenticité de l'agent coopérateur

L'expérience d'apprentissage du s'éduquant peut être facilitée dans la mesure où l'agent coopérateur est authentique dans ses relations et dans les rôles qu'il remplit auprès du s'éduquant.

Commentaires

(a) L'authenticité a fait l'objet de la Proposition B,2 (supra, p. 19). Cette notion implique que l'agent coopérateur est véritablement lui-même, qu'il est pleinement conscient des attitudes qu'il adopte -- ce qui signifie qu'il se sent en état d'acceptation à l'égard de ses sentiments réels. Il devient ainsi une personne authentique dans sa relation spécifique avec le s'éduquant. Parce que l'agent coopérateur accepte ses sentiments comme étant vraiment les siens, il n'a pas besoin de les imposer au s'éduquant ou d'insister pour que ce dernier réagisse de la même façon que lui. L'authenticité s'étend aussi aux sentiments que l'agent coopérateur exprime au s'éduquant, se plaçant tout entier, tel qu'il est, à la disposition du s'éduquant (voir le commentaire "d" de la Proposition K,6, infra, 164). L'agent coopérateur qui s'exprime de façon authentique invite, par le fait même, le s'éduquant à faire de même.

(b) Quand l'agent coopérateur est authentique, il cesse d'être l'incarnation abstraite d'une exigence scolaire ou un conduit stérile au travers duquel le savoir est transmis d'une génération à l'autre: il devient une personne, une personne effectivement présente au s'éduquant; et c'est ainsi qu'il peut coopérer à l'expérience d'apprentissage du s'éduquant, comme guide, conseiller, assistant technique, source de connaissance et de références.

Proposition E,4

L'acceptation inconditionnelle du s'éduquant

L'expérience d'apprentissage du s'éduquant sera facilitée dans la mesure où l'agent coopérateur accepte le s'éduquant tel qu'il est.

Commentaires

(a) Cette attitude est une attention chaleureuse portée au s'éduquant et elle correspond à la notion de considération positive inconditionnelle, décrite dans la Proposition C,4 (supra, p. 30).

(b) Il s'agit d'une attention qui ne soit pas possession et qui ne demande aucune gratification personnelle. C'est une manière d'être qui manifeste simplement "je vous porte attention" et non pas "je vous porte attention à condition que vous vous comportiez de telle ou telle manière".

(c) A cause de son caractère inconditionnel, cette notion soulève souvent des réserves de la part des éducateurs. C'est là une réaction qui se comprend aisément. Dans le langage courant, le terme acceptation a des harmoniques d'approbation. Or l'approbation inconditionnelle n'est guère indiquée.

Mais il ne s'agit pas d'approbation. Une telle attitude serait incompatible avec les principes de notre approche. Quel que soit son objet, positif ou négatif, l'approbation est une forme de jugement et d'évaluation. C'est donc une activité qui procède du cadre de référence de celui qui l'émet. Puisque cette

conception de l'éducation présuppose que l'agent coopérateur place en veilleuse son cadre de référence pour se centrer sur celui du s'éduquant, et ce dans ses relations spécifiques avec le s'éduquant, il ne saurait être question ni d'approbation, ni de désapprobation.

(d) Qu'est-ce qui est accepté exactement? L'objet de cette attitude inconditionnelle n'est pas une abstraction telle que "l'être potentiel", "le s'éduquant tel qu'il peut devenir". C'est le s'éduquant dans sa totalité, tel qu'il existe, ici et maintenant. Cela signifie que l'agent coopérateur considère non seulement l'actif et le passif présenté par le s'éduquant, mais la configuration particulière (la Gestalt) de l'expérience de soi que présente le s'éduquant au moment de chaque rencontre.

(e) L'attitude d'acceptation inconditionnelle doit être authentique chez l'agent coopérateur.

(f) Cette attitude contribue à établir chez le s'éduquant un climat intérieur favorable à l'expérience d'apprentissage; par exemple, la confiance en soi, la sécurité intérieure (en particulier, elle fait baisser le niveau de l'angoisse là où elle existerait), l'autonomie: toutes conditions préalables à l'exercice de la capacité d'apprendre par soi-même, au progrès et au développement personnel.

(g) L'attitude de considération positive inconditionnelle peut se traduire tout aussi bien, selon les circonstances, par des comportements directifs que par des comportements non-directifs (voir Proposition K,7, infra, p. 167).

Proposition K,5

L'empathie de l'agent coopérateur

L'expérience d'apprentissage du s'éduquant sera facilitée dans la mesure où l'agent coopérateur comprend les sentiments qu'éprouve le s'éduquant.

Commentaires

(a) Cette proposition demande que l'agent coopérateur éprouve une compréhension exacte, empathique du monde subjectif du s'éduquant, comme s'il le percevait de l'intérieur. Sentir le monde intérieur d'autrui comme s'il était le vôtre, mais sans jamais oublier la qualité du "comme si", telle est l'empathie, et elle apparaît essentielle à l'attitude de l'agent coopérateur. Certaines précisions sur l'empathie ont été fournies dans les commentaires de la Proposition C,5, supra, p. 32.

(b) L'authenticité, la considération positive inconditionnelle et la compréhension empathique constituent, chez l'agent coopérateur, trois attitudes qui se complètent. L'agent coopérateur qui est authentique, qui peut accueillir avec chaleur et accepter de façon inconditionnelle, qui peut avoir de l'empathie pour les sentiments de crainte, d'attente et de découragement ressentis par le s'éduquant dans la rencontre d'une nouvelle matière d'étude, aura fait beaucoup pour établir les conditions d'une expérience authentique d'apprentissage.

(c) Le professeur qui possède ces trois attitudes respecte les perceptions du s'éduquant sans imposer ses propres perceptions des mêmes

objets. Il rend ainsi meilleures les conditions qui permettent au s'éduquant d'accroître sa liberté intérieure, sa confiance en soi, sa motivation, son goût pour s'actualiser, etc.

(d) Comme on l'a souligné dans les commentaires de la Proposition C,5 (supra, p. 3?), les attitudes dont il est question dans la présente proposition et dans les deux précédentes doivent être profondément ancrées dans l'organisation personnelle de l'agent coopérateur. Leur acquisition semble exiger une transformation de la personnalité toute entière, c'est-à-dire du système des besoins, intérêts et valeurs de l'agent coopérateur.

Proposition K,6

L'aide et le concours de l'agent coopérateur

La fonction de facilitation de l'agent coopérateur implique, outre les attitudes mentionnées dans les Propositions K,2-3-4-5, le souci d'apporter au s'éduquant aide et concours dans l'expérience d'apprentissage authentique.

Commentaires (a) L'aide et le concours de l'agent coopérateur consiste d'abord en une action "roborative" auprès du s'éduquant. L'agent coopérateur s'applique à certifier aux yeux du s'éduquant (c'est-à-dire à sa perception) les points suivants: le s'éduquant possède en lui-même

toutes les ressources nécessaires à sa croissance; il possède la capacité d'apprendre par lui-même et par motivation personnelle; il est capable d'exercer et de développer cette capacité, d'en accélérer la vitesse d'acquisition et de rendement; il est capable d'identifier les difficultés rencontrées dans l'expérience d'apprentissage et de les résoudre par ses propres moyens; il est capable de s'auto-évaluer au cours de son expérience d'apprentissage (c'est-à-dire qu'il est capable non seulement de savoir et de changer, mais de savoir qu'il change et sait).

(b) La compétence et l'expérience de l'agent coopérateur dans certains domaines du savoir déterminent aussi certaines formes d'aide et de concours de la part de l'agent coopérateur. Ainsi l'agent coopérateur doit: (1) aider le s'éduquant à clarifier progressivement la perception des objectifs qu'il poursuit dans son expérience d'apprentissage, et, par le fait même, en accroître constamment l'authenticité; (2) posséder une connaissance vécue et "expérientielle" des objets à connaître qui appartiennent au domaine de sa compétence; (3) posséder la connaissance de la technologie d'apprentissage appropriée aux objets à connaître qui relèvent de sa compétence; (4) communiquer au s'éduquant sa propre perception de ces matières, et ainsi éveiller, affiner chez le s'éduquant une perception personnelle des mêmes objets.

(c) L'agent coopérateur doit s'utiliser lui-même, et utiliser son expérience, ses connaissances, ses ressources au service des capacités et des besoins du s'éduquant, en conformité avec les attitudes décrites dans les Propositions K,2-3-4-5 (supra, p. 158-164)[4].

---

4- Voir Rogers, Le développement de la personne, p. 209-210, où sont explicités des comportements de l'agent coopérateur relatifs à ces tâches.

(d) L'agent coopérateur voudra que ses rapports avec les s'éduquants soient tels que ses sentiments personnels puissent être à la libre disposition de tous, sans qu'ils leur soient imposés ou qu'ils exercent sur eux une influence restrictive. Il pourra ainsi faire partager l'enthousiasme que lui inspirent ses propres découvertes, sans insister pour que les s'éduquants suivent ses traces. Il pourra exprimer les sentiments d'indifférence, de satisfaction, d'étonnement ou de plaisir qu'il ressent à l'égard des activités des personnes, sans que cela se transforme en pression sur les s'éduquants. Il souhaitera pouvoir dire, pour son compte personnel: "cela me plaît", et que le s'éduquant puisse dire avec la même liberté: "et moi, cela ne me plaît pas".

Ainsi l'agent coopérateur se met en personne, avec tous les moyens qu'il peut fournir, à la disposition du s'éduquant.[5]

(e) Ces tâches de l'agent coopérateur, ainsi que les dispositions qui les animent, sont les seules qui justifient à nos yeux la présence et l'action de l'agent coopérateur dans le processus éducatif. Une manière d'agir chez l'agent coopérateur qui consisterait à s'imposer au s'éduquant nous apparaîtrait comme un empiètement sur les compétences du s'éduquant aboutissant à dégrader l'expérience d'apprentissage et à la rendre inauthentique.

---

5 - Loc. cit.

Proposition K,7

Comportements directifs ou non-directifs

Les comportements de l'agent coopérateur peuvent être directifs ou non-directifs selon les circonstances et les situations.

Commentaires

(a) Il s'agit ici des comportements de l'agent coopérateur et non de ses attitudes. Ces dernières doivent être conformes en tout temps aux Propositions K,2-3-4-5, comme l'exige la fonction de facilitation dévolue à l'agent coopérateur. La présente proposition ne porte aucun préjudice à ces propositions antérieures.

(b) Il importe de bien entendre les termes de directivité et de non-directivité. Il faut distinguer deux acceptions: "ne pas donner de directives" et "ne pas avoir de direction".

(c) C'est la première acceptation qui est retenue dans l'énoncé ci-dessus. L'agent coopérateur peut donner ou ne pas donner de directives, de conseils, de suggestions, selon les situations, c'est-à-dire selon les capacités effectives du s'éduquant à tel moment donné, dans telle situation donnée. Le critère pourrait être celui-ci: l'aptitude du s'éduquant à prendre l'initiative de la situation et à résoudre le problème qui se pose à lui.

(d) Il faut bien voir que le comportement non-directif est difficile. Il est très difficile à l'agent coopérateur d'entretenir des relations prolongées avec un s'éduquant sans céder à la tendance qui pousse le premier à confronter ses points de vue, ses valeurs, ses opinions avec ceux du second. Ce qui se pratique implicitement par le simple jeu des questions, des marques subtiles et non-verbales d'accord, de désaccord, etc. Cette tendance à la direction répond d'ailleurs, souvent, à un secret désir du s'éduquant lorsque celui-ci est incapable de se débrouiller dans l'aventure parfois compliquée de son expérience d'apprentissage ou de se rendre compte de choses qui semblent aller de soi à l'agent coopérateur.

(e) Quant à l'absence de direction (seconde acception du terme non-directivité) elle équivaudrait à la vacuité, à l'absence de finalité, de structure. En effet, le s'éduquant qui effectue une expérience d'apprentissage poursuit des objectifs, il remplit des tâches significatives pour lui (tout ce que l'homme perçoit, il le perçoit avec signification). L'agent coopérateur, centré sur le s'éduquant, sur les perceptions, les intentions, les buts, les tâches du s'éduquant, épouse les tendances dominantes de la situation. Cette situation comporte nécessairement une structure, c'est-à-dire un ensemble de facteurs constants qui font qu'une situation est ce qu'elle est et non pas autre chose. Parce que la situation est structurée - et délibérément - elle est orientée dans une direction. Et plus cette situation sera importante par rapport aux perceptions et au soi du s'éduquant, plus son coefficient de "direction" sera élevé. La situation d'apprentissage authentique est donc de soi imprégnée de direction, c'est-à-dire de signification orientée, même si le comportement de l'agent coopérateur est largement non-directif.

(f) Il est utile de souligner qu'il n'existe rien de commun entre non-direction et laisser-faire. L'intention et le caractère spécifique du comportement non-directif sont très différents de ceux du laisser-faire. Le comportement non-directif est inspiré par une attitude inconditionnellement positive, alors que le laisser-faire se réduit essentiellement à l'indifférence, et même à une tolérance voisine du mépris. Or dans une relation que se veut pénétrée de respect et de compréhension, l'attitude de laisser-faire n'est pas aussi inoffensive qu'on le croirait de prime abord. Le s'éduquant aura tôt fait de reconnaître le caractère négatif, tacitement critique, et défensif de ce comportement. Le laisser-faire entraînera une expérience toujours pénible pour le s'éduquant qui s'attend à trouver chez l'agent coopérateur une attitude d'accueil sans condition.

Proposition K,8

Environnement favorisant l'action de l'agent coopérateur

L'agent coopérateur doit pouvoir trouver dans l'environnement éducatif les conditions qui lui permettent de jouer son rôle d'agent coopérateur.

Commentaires

(a) Il importe, par exemple, que l'agent coopérateur soit suffisamment libéré d'autres tâches pour être disponible aux s'éduquants et avoir le temps d'exercer ses fonctions d'agent coopérateur. Lorsque l'agent coopérateur est un professeur, il importe avant tout qu'il soit déchargé des tâches de répétition.

(b) Dans le système scolaire actuel, les énergies des professeurs sont mobilisées presque entièrement par des tâches de répétition; à peine sont-ils disponibles pour accomplir d'autres tâches auprès des s'éduquants. Par "tâches de répétition" nous entendons surtout le cours magistral qui accapare à peu près tout le temps que le professeur passe auprès des étudiants. Le professeur transmet des connaissances qui sont déjà accessibles aux s'éduquants dans les manuels, dans les livres; ou qui pourraient le devenir aisément par le magnétophone, la télévision, l'enseignement programmé et d'autres moyens techniques. En outre, les connaissances transmises sont souvent inutiles et périmées. Le système actuel demande aux professeurs le travail épuisant de transmettre eux-mêmes le savoir à de petits groupes dont ils doivent en outre contrôler les acquisitions. On leur interdit de la sorte toute possibilité (faute de temps, à cause de la mobilisation des énergies que ce travail suppose) de renouveler leur propre bagage au rythme nécessaire.

(c) C'est l'une des critiques les plus radicales que l'on peut adresser au système actuel d'en être resté à l'idée que l'enseignement a pour but principal la transmission par le professeur et l'acquisition par l'étudiant de connaissances. Ce système n'exploite pas les véritables ressources de l'agent coopérateur que doit être le professeur. En outre, le cours magistral ne demande au s'éduquant qu'un engagement minime; il ne facilite pas, chez le s'éduquant, l'émergence des ressources de liberté, de créativité, d'originalité, de considération positive de soi et des autres.

(d) En étant libéré des tâches de répétition, l'agent coopérateur pourra se consacrer aux tâches essentielles qui lui reviennent et que

nous avons définies dans les commentaires de la Proposition K,6 (supra, p. 164).

(e) Le développement prodigieux de la technologie de l'apprentissage dans la société technologique d'aujourd'hui, et notamment le développement des outils de la troisième et de la quatrième génération (selon la classification de Wilbur Schramm)[6] fournissent aujourd'hui le moyen de décharger le personnel enseignant des tâches de répétition.

(f) Les conditions décrites dans les commentaires précédents nous apparaissent comme des conditions minimales d'efficacité du travail de l'agent coopérateur lorsque celui-ci est un professeur.

Proposition K,9

L'agent coopérateur comme s'éduquant

L'agent coopérateur est lui-même un s'éduquant et il doit pouvoir rencontrer dans l'environnement éducatif les conditions qui facilitent son apprentissage.

---

6 - Wilbur Schramm, Nouvelles méthodes et techniques d'éducation; Coll. "Etudes et documents d'éducation", no 4ª; Paris: Unesco, 1963, p. 5-7.

Commentaires

(a) L'agent coopérateur, en étant lui-même un s'éduquant, peut évoluer grâce à son action facilitante auprès des s'éduquants. Les attitudes que l'agent coopérateur manifeste à l'égard du s'éduquant (v. Propositions K,?-3-4-5) peuvent être a prises et sont sans cesse perfectibles. Elles sont apprises expérientiellement dans les relations interpersonnelles vécues avec des s'éduquants. L'authenticité demande que ces attitudes soient vraiment ressenties par l'agent coopérateur et exige, à tous les instants, une ouverture à l'expérience et une mobilité de la perception. Le récit de Pierre Choupaut,[7] illustre le cheminement d'un agent coopérateur qui est en même temps un s'éduquant.

(b) Tout comme il doit faciliter l'apprentissage de n'importe quel s'éduquant, l'environnement éducatif doit présenter des conditions qui permettent à l'agent coopérateur d'être lui-même en devenir. Les conditions décrites dans la Proposition K,? sont des conditions minimales en ce sens. L'agent coopérateur doit être, de plus, dans un climat qui lui permette d'apprendre en vivant ses propres expériences. Il a lui aussi besoin de sécurité et de compréhension pour explorer tout ce qu'il ressent dans l'exercice de son action facilitante auprès des s'éduquants.

---

7- Pierre Choupaut, "Comment peut-on être éducateur d'adultes?" Orientations, ?? (janvier 1969): 19-33.

## Série L

## LA TECHNOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE

Nous avons souvent parlé, en exposant notre modèle d'éducation permanente, des "outils pédagogiques". Parmi les diverses ressources de l'environnement, ils occupent une place importante. Nous essaierons de préciser cette place. Pour nous, les outils se rattachent aux techniques, et les techniques aux méthodes. Un concept global intègre ces trois éléments de l'environnement: le concept de technologie de l'apprentissage. C'est ce concept que nous expliciterons dans la présente Série L.

### Proposition L,1

### La technologie de l'apprentissage: notre définition

L'expression "technologie de l'apprentissage" désigne l'ensemble formé par les outils, les techniques et les méthodes d'apprentissage disponibles ou virtuellement disponibles dans l'environnement éducatif (du s'éduquant).

Commentaires

(a) Nous donnons à cette notion l'extension la plus large. Elle inclut d'abord ce que le sens commun regroupe sous l'expression "technologie de l'éducation", soit des objets aussi divers que le tableau noir, le livre, les équipements audio-visuels par exemple. Elle inclut également ce que l'on appelle les méthodes actives, les cours magistraux, les conférences, les cours programmés, etc. En effet, chacun de ces outils, chacune de ces techniques ou de ces méthodes sont organisés en fonction d'une finalité, à savoir un apprentissage quelconque. Ils sont donc tous du domaine de la technologie c'est-à-dire du domaine des moyens.

(b) Nous disons bien la technologie "disponible" ou "virtuellement disponible" pour désigner l'ensemble des outils, techniques ou méthodes pré-existantes à l'activité du s'éduquant mais pour désigner également la possibilité pour le s'éduquant d'utiliser ou de réaménager ces outils, techniques ou méthodes selon de nouvelles finalités.

(c) Le terme "technologie" désigne (en son sens étymologique) l'étude des outils, des techniques et des méthodes employés dans la réalisation d'une action quelconque. Nous n'utilisons pas le terme en ce sens dans notre réflexion.

Proposition L,2

Outil d'apprentissage

Nous entendons par outil d'apprentissage tout ensemble matériel finalisé pouvant servir de support dans une technique d'apprentissage quelconque.

Commentaires

(a) Cette définition n'est pas restrictive. Elle ne s'applique pas seulement -- ni d'abord -- aux "outils" qui sont actuellement disponibles dans le domaine scolaire, mais à tout objet matériel perçu par le s'éduquant comme pouvant l'aider à réaliser un objectif éducatif.

(b) Enfin, cette définition suggère en outre que les outils sélectionnés par le s'éduquant peuvent s'insérer aussi bien dans des techniques déjà existantes que dans d'autres techniques imaginées par le s'éduquant.

Proposition L,3

Technique d'apprentissage

Nous entendons par technique d'apprentissage tout système coordonné d'actions en vue de la réalisation d'un apprentissage quelconque.

Commentaires: (a) La technique déborde l'outil. Elle est un ensemble sérié d'actions. L'outil est un élément de cet ensemble. C'est l'ensemble qui assure la réalisation efficace de l'action. L'outil ne tire son efficacité que de son aptitude à bien se coordonner à un ensemble d'actions en vue d'une fin quelconque.

(b) Cette définition n'est pas restrictive. Elle n'embrasse pas seulement les "techniques" qui sont actuellement disponibles en milieu scolaire mais toute technique perçue par le s'éduquant comme pouvant l'aider à réaliser un objectif éducatif.

(c) Selon notre conception, une "technique" d'apprentissage est un "système coordonné d'actions". On voit par là qu'à nos yeux le terme "technique" dépasse sa connotation ordinaire d'instrument, de mécanique. -- De même l'"apprentissage" dont il est question dans notre définition dépasse le simple processus d'acquisition d'informations et d'élaboration de connaissances. Nous incluons dans les techniques d'apprentissage aussi bien les techniques de développement psycho-social de la personne pour répondre à ses besoins d'aimer et de créer que les techniques d'acquisition de l'information pour répondre au besoin de connaître.[8]

---

8- Comme exemples de techniques de développement psycho-social de la personne, signalons les techniques décrites dans William C. Schutz, Joy (Expanding Human Awareness); New York: Grove Press, Inc., 1967; Chapter 3: "Personal Functioning"; Chapter 4: "Interpersonal Relations".

Proposition L,4

Méthode d'apprentissage

Nous entendons par méthode d'apprentissage l'ensemble des principes de fonctionnement suivant lesquels sont organisés les outils et les techniques d'apprentissage.

Commentaires

(a) En définissant la méthode comme l'ensemble des principes de fonctionnement nous pensons aussi bien aux postulats philosophiques de base qu'aux théorèmes de fonctionnement qui en découlent. Il nous semble important de souligner qu'une "méthode" comporte ces deux aspects. Le bon usage des outils et des techniques dépend de la bonne compréhension de la méthode selon laquelle ils sont utilisés. Et une bonne compréhension de la méthode implique une juste vue de ses principes philosophiques et de ses théorèmes de fonctionnement.

(b) Dans notre réflexion, nous en sommes venus à distinguer au moins deux méthodes d'apprentissage: la méthode de l'auto-éducation et la méthode de l'enseignement scolaire.

La méthode de l'auto-éducation que notre modèle privilégie pose comme postulat de base que la personne a en elle-même toutes les ressources pour apprendre par elle-même; d'où précisément l'expression le "s'éduquant".

La méthode de l'enseignement scolaire postule au contraire que le s'éduquant n'a pas en lui les possibilités d'apprendre par lui-même, ou du moins que ces possibilités sont fort limitées. D'où l'expression "étudiant", c'est-à-dire celui qui s'applique à acquérir un objet ou un moïèle extérieur. Il faut alors concevoir

un moule de formation qui imprime à la personne une forme particulière. Les opérations d'apprentissage constituent alors un ensemble coordonné extérieur à l'étudiant et devant le former.

Proposition L,5

Technologie de l'apprentissage et expérience d'apprentissage

Les outils, les techniques et les méthodes d'apprentissage sont les supports d'une expérience authentique d'apprentissage.

Commentaires

(a) Nous voulons signifier par là que si l'outil est le support de la technique et cette dernière support de la méthode ces trois éléments sont à leur tout le support de l'expérience d'apprentissage. Nous dirons comment, dans la Proposition L,6.

(b) Enfin, étant les supports, ces trois éléments n'englobent pas la totalité de l'expérience authentique d'apprentissage.

Proposition L,6

Technologie de l'apprentissage et besoins fondamentaux

Les outils, les techniques et les méthodes d'apprentissage sont le support d'une expérience authentique d'apprentissage en facilitant la communication, l'expression et l'information.

Commentaires

(a) L'expérience authentique d'apprentissage dérive du triple besoin d'aimer, créer et connaître. Les besoins d'information, de communication et d'expression ne sont que des manifestations opératoires des besoins d'aimer (communication), de créer (expression), et de connaître (information).

(b) Cela suppose, évidemment, que l'environnement éducatif contient une certaine richesse d'outils, de techniques et de méthodes d'apprentissage de façon à pouvoir répondre aux trois besoins fondamentaux. En effet, c'est à cette seule condition qu'il y a expérience authentique d'apprentissage.

Proposition L,7

Technologie de l'apprentissage et perception du s'éduquant

Les outils, les techniques et les méthodes d'apprentissage favorisent une expérience authentique d'apprentissage dans la mesure où ils sont perçus par le s'éduquant comme pouvant favoriser une telle expérience.

Commentaire

Il s'agit là d'une condition essentielle au bon usage des outils, techniques et méthodes. Si cette condition n'est pas respectée l'usage de la technologie devient inefficace sinon anti-éducatif. C'est peut-être ce qui explique que tant d'expérimentations dans le domaine des moyens audio-visuels, pour coûteuses qu'elles soient, aboutissent souvent à des résultats peu probants.

Proposition L,9

Technologie de l'apprentissage et environnement favorable

**Les outils, les techniques et les méthodes d'apprentissage favorisent une expérience authentique d'apprentissage dans la mesure où l'environnement valorise l'usage qu'en fait le s'éduquant.**

Commentaires

Cette proposition n'est qu'une application particulière du principe général affirmant que la considération positive inconditionnelle est une condition nécessaire à la croissance du s'éduquant (Proposition G,4, supra, p.95). C'est cette considération inconditionnelle, en effet, qui valorise le s'éduquant; et s'il est un domaine où celui-ci doit se sentir valorisé c'est bien dans l'usage qu'il fait de la technologie d'apprentissage. Ce qui --rappelons-le-- ne veut pas dire que le s'éduquant doit toujours être "approuvé" (voir les commentaires de la Proposition K,4, supra, p. 161).

Naturellement, l'agent coopérateur a un rôle primordial à jouer pour assurer ce climat favorable dans l'environnement.

Proposition L.9

Technologie de l'apprentissage: support

d'expériences libres et d'expériences programmées

Les outils, les techniques et les méthodes d'apprentissage favorisent l'expérience authentique d'apprentissage dans la mesure où ils facilitent aussi bien l'expérience libre que l'expérience programmée d'apprentissage.

Commentaires

(a) Nous ne voulons pas dire par là que tous les outils, toutes les techniques et les méthodes doivent permettre également l'expérience libre et l'expérience programmée d'apprentissage. En effet, même si cela demeure souhaitable, certains outils, certaines techniques ou méthodes ne peuvent être utilisés que selon des conditions déterminées. C'est plutôt par la richesse et la diversité des outils, des techniques et des méthodes dans l'environnement éducatif que l'on peut permettre aussi bien l'expérience libre que l'expérience programmée d'apprentissage.

(b) Dans ces deux types d'expériences la technologie d'apprentissage conserve son rôle de support. Cependant pour l'expérience libre d'apprentissage l'agencement des outils, techniques et méthodes est entièrement déterminé par le s'éduquant tandis que pour l'expérience programmée d'apprentissage l'agencement a été prévu antérieurement par l'environnement éducatif.

Proposition L,10

Technologie de l'apprentissage et assistance du s'éduquant

Les outils, les techniques et les méthodes d'apprentissage favorisent l'expérience authentique d'apprentissage dans la mesure où ils sont aptes à susciter l'activité du s'éduquant, à respecter le rythme du s'éduquant, à offrir constamment la possibilité d'auto-évaluation.

Commentaires

(a) L'activité du s'éduquant, son rythme d'apprentissage et son auto-évaluation sont trois expressions d'une exigence fondamentale de l'organisme, à savoir la tendance à l'actualisation, ou dynamisme vital.

(b) Le dynamisme vital ne s'actualise que par l'activité de l'organisme. En ce sens tout ce qui arrive à l'organisme doit être vécu par l'organisme sous le mode de l'activité dont le point d'origine est intérieur au s'éduquant.

(c) Le dynamisme vital ne s'actualise que s'il le fait à son propre rythme.

(d) Le dynamisme vital ne s'actualise que s'il a, d'une part, la possibilité de s'auto-corriger constamment et, d'autre part, si cette activité d'évaluation a une origine interne à l'organisme.

(e) L'auto-évaluation dont il est ici question concerne l'usage que fait le s'éduquant des outils, des techniques et des méthodes. Elle est faite par le s'éduquant pour lui-même, pour mesurer son état de fonctionnement.

(f) L'évaluation sociale de la capacité d'exercer une aptitude ne fait pas partie de la technologie de l'apprentissage.

Proposition L,11

L'agent coopérateur et la technologie de l'apprentissage

Le rôle de l'agent coopérateur consiste à aider le s'éduquant à s'approprier conformément à ses propres projets éducatifs les outils, les techniques et les méthodes d'apprentissage.

Commentaires

(a) Aider le s'éduquant à s'approprier la technologie de l'apprentissage implique trois choses de la part de l'agent coopérateur: (1) fournir au s'éduquant de l'information sur l'efficacité particulière de chaque outil, chaque technique et chaque méthode d'apprentissage; (2) favoriser constamment chez le s'éduquant l'auto-évaluation de l'usage qu'il fait de la technologie de l'apprentissage; (3) considérer de façon positive inconditionnelle le choix et l'usage que fait le s'éduquant de la technologie de l'apprentissage. -- Bref, l'agent coopérateur doit se concevoir comme un support auprès du s'éduquant dans l'usage de la technologie de l'apprentissage.

(b) Cette proposition affirme clairement que les outils, techniques et méthodes d'apprentissage sont, dans notre conception, les supports de l'expérience d'apprentissage du s'éduquant et non les supports de l'expérience d'enseigner du "maître".

## Série M

## LES CONNAISSANCES

L'un des besoins fondamentaux qui animent le s'éduquant dans son devenir, s'appelle le besoin de connaître, ou besoin de comprendre, de donner signification à l'expérience, à l'agir, à l'existence (Proposition D,5, supra, p. 43). Qu'est-ce que la connaissance? Qu'implique ce besoin? Qu'est-ce qui donne satisfaction à ce besoin? Qu'est-ce qu'une connaissance? Répondre à ces questions, c'est bâtir une épistémologie. Notre équipe n'a pas pu effectuer une telle tâche; mais elle a consacré pas mal de temps à examiner divers aspects de la connaissance, comme on peut le constater en lisant le texte intitulé: "Recherche d'un schème épistémologique", au Livre V, du présent rapport.[9] Comme le révélera aussi le même texte, notre pensée est demeurée interrogative sur bien des points: ce qui explique que la présente Série J se borne à quelques idées qui nous apparaissent comme des pièces importantes dans notre conception de l'éducation.

---

9- Livre V, Textes choisis, p. 116-126.

Proposition V.1

Les connaissances authentiques

Les connaissances authentiques, c'est-à-dire celles qui répondent au besoin fondamental de connaître qu'éprouve l'organisme, sont des symboles qu'élabore en lui-même le s'éduquant dans son interaction avec l'environnement.

Commentaires

(a) Nos commentaires d'une proposition antérieure, définissaient le besoin fondamental de connaître comme "le besoin de comprendre, de donner signification et valeur à son expérience, à son agir, à son existence" (supra, p. 28). Dans son interaction avec l'environnement, dans les innombrables perceptions qu'implique cette interaction, le s'éduquant prend conscience de ses expériences, de son agir, de son existence. Pour répondre au besoin qu'il éprouve de "comprendre" tout cela, c'est-à-dire de "donner signification" à tout cela, il élabore des "symboles", dont le propre est d'être "significatifs" pour l'organisme, et de pouvoir s'intégrer dans le champ perceptuel.

(b) Comme le fait remarquer Huxley, l'homme est un "creator of a home-made universe of words and other symbols".[10] C'est là une fonction caractéristique de son système nerveux, qui, dans

---

10- Aldous Huxley, "Education on the Nonverbal Level", in Alfred de Grazia and David A. Sohn, Revolution in Teaching, Coll. "Bantam Matrix Editions"; New York, Toronto: Bantam Books, 1964, p. 68.

l'interaction de l'organisme avec l'environnement élabore des représentations symboliques plutôt que d'enregistrer simplement des impressions en direct.[11] Ces symboles vont des plus simples signes du langage naturel aux plus complexes systèmes de signes que l'homo sapiens peut inventer. Selon le niveau d'expérience qu'il vit, et selon la nature de tout ce qui fourmille dans son champ perceptuel, et selon l'environnement avec lequel il interagit, le s'éduquant dans son besoin de comprendre élaborera des symboles de tel ou tel niveau de complexité: des mots du langage courant ou des mots scientifiques, des formules mathématiques et des principes très abstraits.

(c) La présente proposition souligne un autre aspect de la connaissance authentique. C'est dans l'interaction du s'éduquant avec l'environnement que s'élabore la connaissance authentique. Elle est suscitée, en effet, par les multiples signaux qui parviennent de l'environnement au champ perceptuel; elle est le construit symbolique permettant l'intégration de ces multiples données dans l'organisme.

(4) De la présente proposition il ressort aussi que les connaissances authentiques ne sauraient être pré-fabriquées.

---

11- "Symbolization is an inherent function of the nervous system". William J.J. Gordon, Synectics (The Development of Creative Capacity). Collier Books: London, Toronto: Collier Macmillan Ltd, 1969, p. 109.

Proposition N,2

## Rôle des disciplines

Les disciplines, éléments de l'environnement éducatif, remplissent leur fonction éducative dans la mesure où elles aident le s'éduquant à élaborer en lui-même les symboles qui répondent à son besoin de connaître; en d'autres termes, dans la mesure où elles favorisent la conception de connaissances authentiques.

Commentaires

(a) La société exerce une fonction de mémoire. De même que dans la personne la mémoire conserve les connaissances authentiques, i.e. les symboles ou ensembles de symboles que l'individu a élaborés dans son besoin de comprendre, ainsi la société, grâce à des supports écrits et à des supports verbaux (v.g. les traditions orales), conserve les symboles ou systèmes de symboles qui se sont avérés efficaces pour répondre au besoin de connaître. Ces ensembles de symboles ou codes constituant les savoirs, les disciplines véhicule la culture et qui sont des réalités vivantes[12] de l'environnement où est plongé le s'éduquant.

(b) Ces réalités vivantes que sont les disciplines font partie des richesses que le s'éduquant peut utiliser dans son environnement. Le s'éduquant trouve là des matériaux particulièrement aptes à entrer dans l'élaboration des symboles qui répondent à son besoin de connaissance. Si c'est le s'éduquant qui recourt aux dis-

---

12- Le caractère vivant des savoirs est bien démontré par Paul Weiss: "Scientific knowledge", écrit-il, "grows like an organic tree, not as a compilation of collector's item". Paul Weiss, "Knowledge: a Growth Process", in Manfred Kochen (Ed.), The Growth of Knowledge, New York: John Wiley and Sons, Inc., 1967, p. 209.

ciplines, mû par son besoin de comprendre, celles-ci contribuent alors à son actualisation, elles sont transformées en connaissances authentiques. Si c'est le système d'enseignement qui injecte artificiellement dans l'organisme du s'éduquant les disciplines, elles ne sont alors, pour le s'éduquant, que des connaissances pré-fabriquées.

Proposition 4,3

Disponibilité des savoirs

Pour jouer leur rôle éducatif les disciplines doivent être disponibles sous des formes multiples, c'est-à-dire qu'elles doivent être ré-aménageables en des ensembles divers selon les besoins du s'éduquant qui recourt à ces matériaux pour élaborer en lui-même son univers de symboles.

Commentaires (a) Cette proposition exprime un principe qui tend à bouleverser singulièrement la notion traditionnelle de "programme". D'ordinaire, les programmes sont des programmes d'enseignement, c'est-à-dire, en somme, des plans d'action pour les "professeurs", en vue de transmettre à l'"étudiant" des connaissances que (pour diverses raisons tirées plus souvent de considérations culturelles et économiques que de considérations relatives à l'auto-actualisation des personnes) on a jugées aptes à "instruire", à "former", à "développer" l'"étudiant". Selon la conception que nous prônons, c'est le s'éduquant qui, dans son processus d'élaboration de symboles répondant à son besoin de connaître, organise sa démarche.

L'environnement doit lui fournir non pas des blocs rigides mais des matériaux qu'il puisse aménager et réaménager en séquences significatives.

(b) Il y a sans doute, il faut bien le reconnaître, des liens logiques entre diverses disciplines et entre les éléments particuliers de chaque discipline; et le s'éduquant a tout intérêt à observer cette logique des disciplines. Elle fait partie des "contraintes roboratives" inhérentes à l'interaction SE-ENE.

Proposition 4,4

Ampleur du connaître

Le connaître ne se limite pas aux seules connaissances authentiques telles que définies plus haut (Proposition 4,1, supra, p. 186); il comprend aussi les savoir-faire et le savoir-être.

Commentaires

(a) Les connaissances authentiques qu'engendre le besoin de connaître suscitent à leur tour le besoin d'agir, stimulent des comportements, donnent lieu à des actions de la part du s'éduquant sur son environnement. Ces actions le s'éduquant peut les accomplir efficacement et dans la ligne de son actualisation, grâce à des savoir-faire. Les savoir-faire sont donc intimement associés aux connaissances authentiques. On peut dire que non seulement ils découlent

de celles-ci tout en les prolongeant, mais que, en plus, maints savoir-faire sont impliqués dans l'élaboration même des connaissances authentiques. D'ailleurs, connaissances et savoir-faire sont les uns et les autres des codes: les premiers des codes de signification, les seconds des codes d'action.

(b) Les savoir-faire comprennent sans doute tous les savoir-faire qui permettent au s'éduquant d'accomplir des tâches techniques et lucratives. Mais nous pensons beaucoup plus ici aux savoir-faire essentiellement nécessaires à l'actualisation du s'éduquant. Il s'agit de tous les savoir-faire qui font qu'une personne sait voir, sait entendre, sait toucher, bref sait utiliser tous ses sens, sait communiquer, sait s'exprimer, pas seulement par le langage verbal, mais par d'autres langages (car le langage verbal n'est pas le seul dont dispose l'homme).

(c) Finalement, tous ces savoir-faire essentiels et vitaux en suscitent un autre, qui est le savoir-être: le savoir être soi-même. C'est là le terme le plus important de tout effort de connaissance, le couronnement de toutes les connaissances authentiques, de tous les savoir-faire. Par le savoir-être le s'éduquant est capable de prendre conscience de la totalité de son être, de plus en plus profondément; il est capable d'authenticité; il est capable de répondre à son besoin d'aimer et d'être aimé: de répondre à ce besoin de telle façon qu'il y trouve un perfectionnement personnel et qu'il contribue au perfectionnement des autres.

(d) On voit par ces considérations que le besoin de connaître est lié au besoin de produire et au besoin d'aimer. L'éducation prend toute sa dimension lorsqu'elle considère ainsi, dans toute son ampleur, le besoin de connaître et les "connaissances" qui répondent à ce besoin. Elle est alors plus près du réel. Dans la réalité de l'organisme global, en effet, connaître ne se dissocie pas des savoir-faire et du savoir être: le connaître, l'aimer, le créer sont un.

# IIe Partie

## Le système éducatif

La Ière Partie de ce rapport était consacrée au couple s'éduquant-environnement. Nous y avons exposé, en trois chapitres, notre conception du processus éducatif d'interaction entre le s'éduquant et son environnement, processus qui permet que se passe quelque chose à l'intérieur du s'éduquant: son devenir, sa croissance, son actualisation. Les chapitres II et III ont montré le grand rôle que joue dans ce processus l'environnement, avec ses multiples aspects, ses multiples éléments, ses ressources innombrables que le s'éduquant peut toujours percevoir et structurer diversement selon ses projets. Et nous avons souligné les caractéristiques d'un environnement éducatif (Série J, supra, p. 148-154).

Comment mettre sur pied des ensembles structurés et dynamiques de ressources éducatives qui peuvent au gré du s'éduquant constituer des environnements éducatifs répondant à la totalité de ses besoins de personne en devenir? C'est à cette question que nous aurions tenté de répondre en élaborant une conception du système éducatif. Pour entreprendre cette réflexion, il aurait fallu adjoindre des ressources nouvelles à notre équipe; il aurait fallu plus de temps.

Une première ligne d'exploration examinerait la question suivante: les environnements éducatifs sont- ils des choses systématisables, des choses administrables? Ceci nous amènerait

à établir que, au fond, la chose que "systématise" et "administre" un système éducatif n'est pas une entreprise de production. Son objet primordial, ce sont les interactions entre s'éduquant et environnement ainsi que les moyens favorisant ces interactions. Un système éducatif n'est pas un système d'administration et de contrôle des personnes pour les transformer, les "usiner" selon des modèles pré-établis. C'est un système de développement des personnes, qui aide celles-ci à s'éduquer elles-mêmes, en les incitant à se brancher sur leur propre dynamisme vital. Le système éducatif gère des ressources extérieures aux personnes et favorise la libre interaction entre les personnes et ces ressources; il offre des services personnalisés, accessibles à tous; il met en place des structures d'accueil de l'imprévisible issu de la croissance des personnes, mais il ne dirige pas cette croissance. Tel est, dans ses grandes lignes, le sens dans lequel nous pourrions concevoir un système éducatif.

Une deuxième ligne de recherche essaierait de préciser le contenu de la notion de système éducatif ainsi comprise. On s'efforcerait, par exemple, d'appliquer mutatis mutandis au système éducatif les caractéristiques que nous avons attribuées à l'environnement éducatif.

Enfin notre troisième et principale ligne de recher-

che porterait sur l'établissement de principes organisationnels capables d'assurer la création et le maintien d'un tel système. Sur ce point nous pensons que la pensée d'Argyris[1] pourrait nous inspirer. Bien que cet auteur traite surtout d'organisation dans l'industrie, ses préoccupations portent aussi sur la personne et rejoignent ainsi les nôtres. Mais il est bien évident qu'il faudrait dépasser Argyris. Le système éducatif selon notre conception diffère, en effet, profondément d'une entreprise d'affaires, comme nous l'avons souligné ci-dessus.

---

1- C. Argyris, Participation et Organisation, Paris: Dunod, 1970, 329 p.

# IIIe Partie

## La société éducative

Dès les premières pages de ce Livre II, nous signalions que notre conception de l'éducation, centrée sur le processus d'interaction s'éduquant-environnement, impliquait aussi, en plus d'un système éducatif approprié, une certaine conception de la société: la <u>société éducative</u> (Introduction générale, <u>supra</u>, p. 1-5).

Sur ce point, comme sur le système éducatif et pour les même raisons, nous ne pouvons présenter que des perspectives de recherche.

Bien conscients que la conception de l'éducation que nous avons exposée dans la Ière Partie de ce Modèle exigerait, pour être vécue, des changements radicaux dans la société, nous estimons qu'il faudrait un gros effort de réflexion -- et par un groupe multidisciplinaire -- pour préciser ce que serait cette société nouvelle, que nous appellerions société éducative parce que sa préoccupation dominante serait de rendre possible l'actualisation des personnes, ou, en d'autres termes, le phénomène éducatif tel que le prône notre Modèle.

Sans doute ne serait-il pas possible de déterminer en traits indiscutables les caractères de cette société qui est encore à faire. Il s'agit, en effet, d'une société qui favoriserait la croissance des personnes, et donc l'imprévisible émergeant des personnes. C'est au fur et à mesure qu'on la vivrait que l'on pour-

rait le mieux parler d'une telle société.

Deux lignes de réflexion nous sembleraient, cependant, prometteuses. La première, suivant la démarche de Marcuse cherchant à définir la société libre, consisterait à dire ce que ne serait pas la société éducative. Cette approche négative nous amènerait à faire une analyse critique de la société actuelle, considérée au point de vue de l'éducation telle que nous la prônons. Ce serait là une tentative de définition "en creux".

Une deuxième ligne de réflexion chercherait à élaborer une définition en relief. Cette approche positive s'appliquerait à analyser certains phénomènes du temps présent qui annoncent la société nouvelle. Il existe déjà, dans la société d'aujourd'hui, des personnes, des groupes de personnes, des structures parcellaires, des courants culturels qui vivent un nouveau modèle de société. Une projection partant de ces points permettrait de cerner, dans une certaine mesure, ce que serait la société éducative.

Dans ces deux lignes de réflexion, on trouverait appui et stimulant et dans notre expérience personnelle et dans les oeuvres d'auteurs tels que, par exemple, Marcuse, Illich, Rogers, McLuhan, Buckminster Fuller, Roszach.

(Les auteurs de ce livre II sont MM. Pierre Angers, André Aubry, Jean-Marc Baril, Antoine Landry et Gérard Plante.)

(Ont participé à l'élaboration des idées contenues dans ce Modèle: Nicole Charlebois, Monique Girard et Henri de Saint-Viateur.)